

Paula Larsson

Vardagsvåld, mobbning och mobbningsförebyggande arbete i svensk skolkontext





Paula Larsson (f. 1969)

Studier och examinar

Masterexamen i pedagogik vid Uppsala universitet 2009

Filosofie kandidatexamen vid Högskolan i Gävle 2007

It-pedagog vid Masters of media i Gävle 2002

Paula Larsson arbetar som lärare på lärarprogrammet vid Högskolan i Gävle. Hennes forskning- och undervisningsintresse inkluderar mobbning, kränkande behandling, trakasserier och diskriminering i framförallt skolan.

Bild på omslaget: Anton Larsson



Vardagsvåld, mobbning och mobbningsförebyggande arbete i svensk skolkontext

Paula Larsson

Pedagogik
Åbo Akademi University
Åbo, Finland, 2019

ISBN 978-952-12-3859-8 (printed)
ISBN 978-952-12-3860-4 (digital)
Painosalama Oy, Turku, Finland 2019

Abstract

Två relaterade fenomen – vardagsvåld och skolmobbing – är föremål för denna avhandling. Avhandlingens övergripande syfte är att utveckla kunskap om vardagsvåld och mobbing i skolan. Syftet med avhandlingen är också att utveckla kunskap om planläggning och intervention som metoder för att motverka mobbing i en lokal kontext. Mot denna bakgrund formulerades tre forskningsfrågor som svarar mot avhandlingens syfte: Hur kan vardagsvåld conceptualiseras och förstås? (artikel I och II), vilka förändringar kan ses i skolans inre arbete när en lokalt anpassad anti-mobbingsmodell initierats? (artikel III) Samt vilka förändringar i förekomst av mobbing kan ses i skolorna i en kommun där en lokalt anpassad anti-mobbingsmodell implementeras för att förebygga mobbing? (artikel VI). I kappan har en syntes nyttjats för att sammanfoga resultaten från artiklarna till en förståelse av vardagsvåld och mobbing utifrån ett socialekologiskt perspektiv. Artiklarna använder olika metoder för att få svar på forskningsfrågorna eftersom endast en metod förmodligen inte räckt för att uppnå avhandlingens syfte. Detta förfarande som på engelska kallas mixed methods använder kombinationen av kvalitativ och kvantitativ data för att få en bättre förståelse av det som studeras. Således har jag använt mixed methods i kappan för att få svar på avhandlingens forskningsfrågor. Artiklarna används för att få kunskap om fenomenet vardagsvåld och mobbing utifrån ett socialekologiskt perspektiv. Artiklarna används också för att få kunskap om skolans mobbningsförebyggande arbete i en kommun och hur mobbing förstås i relation till vardagsvåld. Således görs en syntes av artiklarna för att få ytterligare kunskap, utöver avhandlingens forskningsfrågor som besvaras i artiklarna.

Det socialekologiska perspektivet används i avhandlingen som en inramning för att studera såväl vardagsvåld som mobbing. Perspektivet brukas till att beskriva vardagsvåld och mobbing som på olika sätt påverkar skolan. För att uppnå avhandlingens syfte genomfördes två delstudier som redovisas i fyra artiklar.

Resultatet i artikel I visar att den vanligaste kategorin av våldsdefinition är slag. Fastän det är den vanligaste definitions-kategorin är det samtidigt den minst använda bland vuxna. Resultatet visar även att det finns en skillnad i hur olika grupper beroende på ålder definierar våld. Resultatet i artikel II visar också att det finns en stor könsskillnad mellan individers minnen av våldshändelser och att den plats där flest individer minns våldshändelser är på skolgården och skolomgivningen. Resultatet i artikel III visar att när en modell implementeras börjar skolorna arbeta utifrån den och den kartläggning som tillhandahålls till

eleverna. Artikel IV visar även att trots att skolorna implementerar en modell är det svårt att förebygga mobbning. Resultatet visar att kommunmodellen inte lyckats minska mobbningen i alla studerade skolor. Baserat på resultatet kan vi anta att det faktum att kommunen lanserade ett program betyder inte att mobbning i skolorna minskar.

Resultatet diskuterar med utgångspunkt i förståelsen av vardagsvåld och mobbning som en aspekt av vardagsvåld. Skolans inre arbete kopplat till mobbningsintervention problematiseras. Artiklarna och avhandlingen diskuteras utifrån en socialekologisk inramning.

Two related phenomena - everyday violence and school bullying - are the subject of this thesis. The thesis's aim was to develop knowledge about everyday violence and bullying in school. The aim was also to develop knowledge about planning and bullying intervention in a local context. Three research questions were formulated that correspond to the aim of the thesis: How can everyday violence be conceptualized and understood? (Articles I and II), what changes can be seen in the school's internal work when a locally adapted anti-bullying model is initiated? (Article III) and what changes in the incidence of bullying can be seen in the schools in a municipality where a locally adapted anti-bullying model is implemented to prevent bullying? (Article VI). In the thesis exercises, a synthesis has been used to merge the results from the articles into an understanding of everyday violence and bullying from a social ecological perspective. The articles use different methods to get answers to the research questions because one method would probably not be enough to achieve the purpose of the thesis. This procedure is called mixed methods, which uses the combination of qualitative and quantitative data to get a better understanding of what is being studied. Thus, I have used mixed methods in the thesis exercises to get answers to the research questions of the thesis. The articles are used to gain knowledge of the phenomenon of everyday violence and bullying from a social ecological perspective. The articles were also used to gain knowledge about the school's bullying prevention work in a municipality and how bullying is understood in relation to everyday violence. Thus, a synthesis of the articles were made to gain additional knowledge, in addition to the research questions of the thesis that are answered in the articles.

The social-ecological perspective was used in the thesis as a framework for studying both everyday violence and bullying. The perspective was used to describe everyday violence and bullying which in different ways affect the school. In order to achieve the aim of the thesis, two sub-studies were carried out, which are presented in four articles.

The result in article I shows that the most common definition category of violence is hit. Although it is the most common definition, it is at the same time the least used among adults. The result also shows that there is a difference in how different groups, depending on age, define violence. The result in Article II shows that there is a gender difference between individuals' memories of violent events and that the place where most individuals remember violent events is in the schoolyard and the school environment. Article IV also shows that despite the schools implementing a model, it is difficult to prevent bullying. The result shows that the municipality model has not succeeded in reduce bullying in all participating schools. Based on the result, we can assume that the fact that the municipality launched a model does not mean that bullying in schools has decreased.

The result is based on the understanding of everyday violence and bullying as an aspect of everyday violence. The school's internal work linked to bullying intervention is problematized. The articles and the thesis are discussed on the basis of a social-ecological framework.

Förord

Min avhandlingsresa har verkligen inte varit rak. Den har varit krokig, guppig och ibland väldigt obehaglig som fått mig att fundera flera gånger på om det är värt det men är det en egenskap jag har så är det envishet. Jag ger inte upp när jag bestämt mig för en sak. Jag har åldrats och blivit gråare och är glad över att denna resa är över. Trots att den varit så pass jobbig under vissa perioder att jag mått dåligt, vill jag minnas det som var roligt och fick mig att växa.

Jag har haft förmånen att ha de två otroligt duktiga handledare som båda har givit mig konstruktiv kritik och bra råd. Jag vill tacka min huvudhandledare Kristina Ström som tog emot mig med öppna armar och som verkligen HANDLETT mig genom arbetet. Hon har haft en skarp blick och kommenterat in i minsta detalj. Min biträdande Christel Sundqvist har även hon varit en fantastiks handledare som har haft bra kommentarer och inlägg på min text. Ni båda har haft sådant tålamod med mina texter och utsvävningar. Jag kunde inte haft mer tur. Jag kommer att sakna dem båda.

Jag minns alla människor jag lärt känna, alla som blev mina vänner. Jag minns mina doktorandkollegor från Åbo Akademi som jag gick de obligatoriska kurserna med. Flera av dessa kollegor blev och kommer att förbli vänner. Jag minns en kurs i aktionsforskning jag gick i Australien och senare i Tromsö där jag lärde känna många duktiga forskare och doktorandkollegor. Jag lärde mig oerhört mycket där. Jag minns konferenser som jag presenterat på. Jag fick förmånen att presentera ihop med en doktorandkollega från Nederländerna, Leon. Det var lärorikt och roligt. Dessa minnen och alla dessa individer vill jag ta med mig resten av mitt liv. Resten vill jag glömma.

Jag vill även tacka Nina Bäckman vid Åbo Akademi som alltid svarat på mina mail och frågor. Hon gav mig alltid handfast hjälp under resans gång. Jag vill även tacka min medförfattare Peter Gill för dina kommentarer och våra långa samtal, jag saknar dem men hoppas vi kanske kan presentera tillsammans igen. En kollega som har funnits vid min sida under detta arbete är Calle Carling. Han har lyssnat och stöttat under alla stunder jag mått dåligt, Ibland tror jag inte att jag hade orkat utan honom. Tack för dina synpunkter på mitt manus, du ser texten utifrån ett helt annat perspektiv. Att sitta med en text gjorde att jag många gånger inte såg felen i den. Katharina Andersson korrekturläste hela manuset. Tack utan dig vet jag inte vad jag hade gjort. Tack till min syster Camila som läste en sista gång när manuset var färdigt. Tina Walldén Hillström tack för att jag kan ventilerar mina tankar och också klaga lite hos dig, det behövs en sådan vän.

Denna resa hade inte varit möjlig utan min familj, min man Rickard och mina barn. Jag har missat födelsedagar, idrottstävlingar och högtider på grund av kurser eller

konferenser. Det har framförallt varit tre av mina fem barn som fått utstå min resa. När jag började bodde tre hemma, Camilo, Anton och Filippa, nu har en hunnit flytta hemifrån och det är två som bor kvar. Tack för ert stöd, jag älskar er.

Gävle september 2019

Paula Larsson

Lista av artiklar

- Studie 1:** Larsson, P., & Gill, P. E. (2013). Lay definitions of violence among Swedish children, teenagers, and adults. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(3), 282-299.
- Studie 2:** Gill, P. E., & Larsson, P. (2015). Incident-level analysis of 703 retrospective self-reports of ordinary violence recalled by 334 Swedes aged 6 to 45 years. *Journal of interpersonal violence*, 30(12), 2129-2150.
- Studie 3:** Larsson, P. (2018). Bullying prevention in a Swedish municipality: Supported decentralised reasoning. *Forskning og forandring*, 1(2), 69-90.
- Studie 4:** Larsson, P., & Simonsson, B.E (submitted). Locally adapted bullying prevention in a Swedish municipality – does it work?

Artiklarna är listade i den ordning de var inlämnade för granskning och tillåtelse för publicering i avhandlingen har erhållits av upphovsrättsinnehavarna.

Författarens bidrag

Paula Larsson är första författare på tre av fyra artiklar. I artikel 1 har Paula Larsson ansvarat för litteraturgenomgång och all analys av data. Texten är författad tillsammans med Peter Gill, som även hade huvudansvaret för korrekturläsningen. I artikel 2 stod Peter Gill för artikelidén och den teoretiska referensramen. Paula Larsson stod för databearbetning och analys, medan själva skrivarbetet gjordes tillsammans. I artikel 3 var Paula Larsson ensam författare och förutom att diskutera forskningen med sina handledare har hon ensamt skapat kategorierna och genomfört analysen. I artikel 4 bidrog medförfattaren Simonsson med data i egenskap av kommunens representant. I övrigt ansvarade Paula Larsson för analyserna och skrivarbetet.

Innehållsförteckning

1	Vardagsvåld och mobbning i skolan	1
1.1	Skolans uppdrag	2
	Skolans fostransuppdrag	3
1.2	Intervention och elevers lika rättigheter	5
	Förebyggande och problemhantering.....	7
1.3	Syfte och forskningsfrågor	9
1.4	Avhandlingens struktur.....	10
2	Teoretisk inramning	11
2.1	Vardagsvåld som fenomen och begrepp.....	11
2.2	Mobbning som fenomen och begrepp	16
2.3	Socialekologiskt perspektiv	20
3	Forskningsområdet: innehåll och gränser	28
3.1	Mobbningsforskningens utveckling över tid	29
	Mobbningsforskningens första våg	29
	Mobbningsforskningens andra våg	31
	Mobbningsforskningens tredje våg	32
	Mobbningsforskningens fjärde våg	32
3.2	Svensk forskning om mobbning	33
3.3	Skolklimat och skolans sociala miljö	36
3.4	Interventioner.....	38
	Individuella och beteendeinriktade interventionsinsatser	40
	Interventionsinsatser som fokuserar på grupper och gruppdynamik	40
	Kontextuellt inriktade interventionsinsatser.....	41
	Utvärderingar av interventionsprogram	42
	Utvärdering av program svensk kontext	45
3.5	Vad fungerar	47
3.6	Mobbningsforskningen – ett sammanfattande avstamp	48
4	Metod	51
4.1	Utgångspunkter och design	51
4.2	Forskningsprocessen delstudie I.....	54
	Urval och genomförande	55
	Bearbetning och analys av data	55
4.3	Forskningsprocessen delstudie II.....	56
	Urval och genomförande av artikel III.....	57
	Bearbetning och analys av data av artikel III	58
	Urval och genomförande av artikel IV	58
	Bearbetning och analys av data av artikel IV	59
4.4	Bedömning av validitet och reliabilitet.	59

4.5	Etiskt förhållningssätt	61
5	Resultat	65
5.1	Artikel I. Lay definitions of violence among Swedish children, teenagers, and adults.....	65
5.2	Artikel II. Incident-level analysis of 703 retrospective self-reports of ordinary violence recalled by 334 Swedes aged 6 to 45 years.....	66
5.3	Artikel III. Bullying prevention in a Swedish municipality. Supported decentralised reasoning	68
5.4	Artikel IV. Locally adapted bullying prevention in a Swedish municipality – does it work?	70
6	Diskussion.....	71
6.1	Förståelsen av vardagsvåld	71
6.2	Mobbning som en aspekt av vardagsvåld	75
6.3	Skolans inre arbete	77
6.4	Syntes utifrån avhandlingens teoretiska utgångspunkt	80
6.5	Metoddiskussion	85
6.6	Avhandlingens bidrag och implikationer	89
	Referenser	92
	Bilagor.....	1
	Bilaga 1. Sammanställning av områden utpekade av Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes (2010) av vikt för skolklimat	1
	Bilaga 2. Översikt av mobbningsprogram med fokus på kontext-, grupp- och gruppdynamiskt samt individuella och beteendeariktade.	2
	Bilaga 3. Intervjuprotokoll	6
	Bilaga 4. Personalenkäter	10
	Bilaga 5. Frågor som användes från enkäten i Artikel IV	12
	Bilaga 6. Över och underordnade kategorier.....	18

1 Vardagsvåld och mobbning i skolan

Vardagsvåld och mobbning i skolan är fenomen som en stor mängd människor har erfarenhet av på många skilda sätt. Det sker bland annat i skolan, på fritiden, inom familjen, i kamratgrupper, på arbetsplatser och i fängelser. På så sätt utgör vardagsvåld och mobbning delar av vad det innebär att leva och verka i gemenskap med andra människor och att vara aktiv i olika samhälleliga institutioner. Det som skiljer vardagsvåld och mobbning från många andra existentiella betingelser är att det motarbetas och bekämpas av såväl individer som samhälleliga gemenskaper. Det är med andra ord företeelser som inte är önskvärda, utan snarare ses som samhälleligt problem som bör motarbetas och utrotas. Trots att det finns lagar som förbjuder, och policy för att förhindra vardagsvåld och mobbning så förekommer det alltjämt frekvent. Vardagsvåld och mobbning är världsomspännande fenomen som utgör ett allvarligt och vanligt socialt problem bland unga människor som påverkar individen långt upp i vuxenlivet, även om mobbningen inte längre fortgår (Arseneault, 2017; OECD, 2015). Det konstateras att olika former av interventionsprogram kan motverka mobbning och också långsiktigt främja hälsa och välbefinnande. Att träna elevers sociala och emotionella färdigheter lyfts fram av OECD (2015) som ett sätt att minska mobbning.

Två relaterade fenomen – vardagsvåld och skolmobbning – är föremål för denna avhandling. I grunden finns ett övergripande intresse för mänskligt välbefinnande och därav en ambition att utveckla kunskap om handlingar som kan äventyra välbefinnandet och åtgärder som kan vidtas för att motverka hot mot välbefinnandet. Det är förstås särskilt angeläget att sammanhang som den enskilda människan inte väljer själv är befriade från kränkande och diskriminerande handlingar, som den obligatoriska skolan där unga människor vistas och formas under många år. Att fördjupa kunskapen om vardagsvåld och mobbning i skolan och hur detta kan motverkas är därför särskilt angeläget.

Varje dag, året om, går mer än 2 miljoner elever och lärare i Sverige iväg till sina gymnasieskolor, grundskolor, förskolor och arbetsplatser (Skolverket, 2013; 2017a; 2017b). Om vi även inkluderar de närmast

berörda, elevernas föräldrar, blir de som påverkas av det som sker i skolan mångdubbelt fler. Sett till utbildningssektorn i sin helhet är således en majoritet av landets befolkning direkt eller indirekt inblandade i verksamheten. Det som sker i skolan påverkar inte bara de som vistas i skolan utan också samhället i stort och omvänt utövar också samhället ett inflytande över skolan. Inte minst genom de erfarenheter och uppfattningar som elever, lärare och annan skolpersonal har och som formats i vardagliga sammanhang i och utanför skolan.

I ett internationellt perspektiv framträder Sverige som ett särskilt relevant land (Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, Gabhain, Scheidt, & Currie, 2005) att studera med både jämförelsevis låg frekvens av mobbning, nationellt formulerad policy och en mångfald interventionsprogram för att motverka mobbning. Vardagsvåld och mobbning i skolan är föränderliga och därför fenomen som kontinuerligt behöver studeras (Skolverket, 2011a). Det är företeelser som i möjligaste mån inte bör reproduceras och vår kunskap om dem behöver kvalificeras. Kunskapen om fenomen som vardagsvåld och mobbning kan utvecklas genom analyser av hur begreppen förstås i skilda sammanhang och vilka erfarenheter de relateras till. Fenomenen kan dessutom studeras empiriskt i skolan utifrån de handlingsplaner och program som produceras liksom de interventioner som genomförs och deras effekter. Avhandlingen innefattar fyra artiklar som tar fasta på ovannämnda arbetssätt för att utveckla kunskap om ett fenomen som har sin bakgrund och hemvist såväl i som utanför skolans värld.

1.1 Skolans uppdrag

Skolans övergripande uppdrag beskrivs vanligtvis i termer av fostran och kunskap, och ofta relateras som en följd av detta frågor om och studier av mobbning primärt till fostransuppdraget och skolans sociala miljö. Klart är dock att vardagsvåld och mobbning också förekommer i anknytning till elevers lärande av specifika kunskapsinnehåll (Hillman, 2015). Ett exempel på detta är matematikämnet som liksom latinet historiskt ofta fungerat som en vattendelare för vem som ska förstås som begåvad. Kopplat till det kan både framgång och misslyckande leda till

olika former av utestängning. Här föreligger även en risk att i negativ mening kategoriseras som "plugghäst" eller "nörd" alternativt "dum". Även idrottsämnet kan uppmärksammas utifrån sin förmåga att generera eller motverka popularitet - inte minst för den uteslutningsprocess som förekommer i samband med laguttagningar till olika bollspel. Genom skolans uppdrag har vardagsvåld och mobbning en dubbel förankring - det vill säga - det finns närvarande i både kunskaps- och fostransuppdraget. Men det är primärt i förhållande till frågor som är mindre direkt relaterade till kunskap och lärande som vardagsvåld och mobbning i skolan diskuteras. I det följande fokuseras därför särskilt på skolans fostransuppdrag och det med detta nära förbundna omsorgsuppdraget.

Skolans fostransuppdrag

En stor del av skolans uppdrag har formulerats som att fostra individer och förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter vilket inom denna studie bör förstås som aktiviteter vilka bedrivs på makronivån. Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11, reviderad 2018) som infördes i Sverige år 2011 poängterar till exempel värden och normer som bland annat individers frihet, integritet, jämställdhet, etik och människolivets okränkbarhet som anses vara av vikt för fostransuppdraget.

Landahl (2006) lyfter fram skolans omsorgsarbete som har till uppgift att "motverka elevers lidande" (Landahl, 2006, s. 8). Omsorgsarbetet i skolan riktar på så sätt främst gentemot elever som skär sig, råkar illa ut, avlider, mobbas, inte uppfyller skolans kunskapsmål eller som inte vågar tala inför klassen. På så sätt ges definitionen en vid betydelse med syfte att fånga in alla elever som befinner sig i någon form av "lidande", allt ifrån självmord och självskadebeteende till upplevd blyghet att tala inför en klass.

Utifrån Landahls (2006, s. 9) användning av omsorgsbegreppet kan vardagsvåld i skolan och mobbning historiskt knytas till skolans omsorgsuppdrag. Detta omsorgsarbete beskrivs i dag mer i termer av antimobbningsarbete och har på så sätt en mer direkt koppling till

skolans fostransuppdrag. I Landahls (2006) avhandling diskuteras som en följd av detta hur skolans förebyggande arbete mot mobbning kan förstås som del av skolans omsorgs- och fostransuppdrag. Argumentationen bärs fram genom exemplifieringar av hur skolor arbetar med att motverka mobbning genom delar som kan förläggas inom fostrans- och omsorgsuppdraget, såsom individers välmående, normer, attityder, likabehandling, skolmiljö och skol- samt klassrumsregler. Utifrån Landahls argumentation framtonar en bild av att mobbning betraktats som avvikelser från normen vilka bör åtgärdas genom skapandet av struktur och ett medvetet förhållningssätt gentemot hur barnen bör socialiseras inför vuxenlivet. En socialisation som bör rymma såväl främjandet av eftersträvarvärda normer och värden, som motverkandet av icke önskvärda handlingar och deras negativa effekter.

Mobbning och vardagsvåld i skolan sker både i klassrummen, på raster, till och från skolan, samt via Internet dygnet runt. Skolans sociala miljö avser ett brett miljöbegrepp som inte är fysiskt avgränsat till att bara gälla skolan som byggnad och de verksamheter som bedrivs inom denna byggnad. Den sociala miljön kan sträcka sig hela vägen in i hemmets vrå där en förbindelselänk mellan skola och hem etableras genom till exempel elevers läxarbete eller de känslor skolan väcker för enskilda individer. Med ny teknologi och sociala medier av skilda slag sträcker sig också skolans sociala miljö över längre avstånd både vad gäller plats och tid. Hemarbetet, känslor relaterade till skolan och bruket av olika medier upphäver på så sätt tidsavgränsningen och skolan blir ständigt närvarande under till exempel elevers fritid och lov, men också i drömmar, känslor inför framtiden och i elevers självbilder. Potentiella vardagsvåldshandlingar i skolan och mobbning kan därför ske både under och efter skoltid inom ramen för skoluppgifter och/eller vid bruk av skolans intranät och epostsystem liksom webben i vid bemärkelse. Det så kallade nätvåldet och nätmobbning elever emellan utgör här ett exempel på de sistnämnda formerna av mobbning. Förändringar av platsen och tidpunkten för utövande av mobbning gör det motiverat att tala om den miljö där vardagsvåld och mobbning i skolan utövas som en socialt utsträckt miljö i både ett rumsligt och tidsmässigt perspektiv. På

så sätt måste skolan som plats, när vi diskuterar fenomen som vardagsvåld och mobbning, utökas till att också inbegripa platser och tider där skolan som institution faktiskt inte kan övervaka händelser och skeenden, men likväl uppfattas ha ett uppdrag för att hantera dessa fenomen (Skollag, 2010:800).

1.2 Intervention och elevers lika rättigheter

Sverige har i olika sammanhang utpekats som världsledande vad gäller insatser mot mobbning (se bland annat Due et al., 2005; Due & Holstein, 2008). Lärdom och rön från ett flertal andra kontexter har inte direkt bäring på situationen i Sverige. Inom OECD varierar andelen mobbade elever kraftigt, från 2,1% i Korea till 18,3% i Nya Zeeland (ibid.). Sverige placerar sig med en andel på 8,4% strax under OECD:s medeltal som är 8,9 %. Det blir därför viktigt att studera hur svenskar uppfattar vardagsvåld och deras särskilda erfarenheter – detta för att utveckla de redan framgångsrika insatser mot mobbning och vardagsvåld i skolan som existerar. Ett steg i denna utveckling har till exempel varit att korrigera och begränsa upplevda missförhållanden genom att lagstadga om förbud mot icke önskvärda beteenden. Skolans ansvar att skapa en trygg miljö framtonar på så sätt som absolut, vilket bland annat uttrycks genom att där den sociala miljön brister måste skolan, under huvudmannens ansvar (kommunen, i egenskap av skolchef, eller styrelsen vid fristående skolor), omedelbart korrigera och skapa en trygg miljö (Skollag 2010:800). Två centrala aspekter som är kraftigt reglerade och förbjudna i skolan, likväl som på andra arbetsplatser, är det som går under de juridiska beteckningarna diskriminering och kränkande behandling. Som ett led i att uppnå denna reglering har det nåtts en enighet om att alla skolor ska tillhandahålla dels en plan mot diskriminering (Diskrimineringslag 2008:567), dels en plan mot kränkande behandling (Skollag 2010:800). I Skollagen står det att i handlingsplanen ska det framkomma vilka åtgärder som behövs för att förebygga och förhindra kränkande behandling av barn och elever. Planen ska dessutom innehålla en redogörelse för vilka av dessa åtgärder som ska påbörjas eller genomföras inom ett år. En redogörelse

för hur de planerade åtgärderna har genomförts ska dessutom beskrivas i nästkommande års plan (Skollag 2010:800, 6 kap. 8 §). I Diskrimineringslagen skrivs det om likabehandlingsplanen vilken framställs på ett kvalitativt liknade sätt. Skillnaden är att enligt diskrimineringslagen har utbildningsanordnaren en skyldighet att jobba med aktiva åtgärder vilket ändrades 2017 från krav på att motverka diskriminering. Denna skyldighet innebär att en verksamhet ska arbeta förebyggande och främjande med att motverka diskriminering och verka för lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder (SFS 2017:1081 Lag om ändring i diskrimineringslagen (2008:567)).

Arbetsordningen utifrån rådande lagar och förordningar inom skolområdet är att om en elev har blivit utsatt för någon form av kränkande behandling, trakasserier eller diskriminering måste detta anmälas till rektorn som i sin tur måste anmäla detta till huvudmannen. Denna huvudman måste sedan utreda omständigheterna kring upplevda kränkningar, trakasserier eller diskrimineringar och utifrån detta vidta åtgärder för att förhindra upprepningar. Om anmälningar och åtgärder inte vidtagits kan huvudmannen bli skyldig att betala skadestånd till den utsatta individen (Skollag 2010:800).

Utöver de lagar och förordningar som reglerar elevers rättigheter finns det myndigheter med ett särskilt översynsansvar gällande att kränkningar, trakasserier eller diskrimineringar inte ska förekomma. Exempel på sådana myndigheter utgörs av Skolinspektionen och Barn- och elevombudet (BEO) som arbetar tillsammans med Diskrimineringsombudsmannen (DO) för att se till att skolan uppfyller regleringen om förbudet mot kränkande behandling och diskriminering. Både BEO och DO har ett flertal funktioner men en av dessa är att de sätter press på lärarna som kollektiv. Lärarna har till uppgift att upprätthålla skollagen genom att arbeta förebyggande mot kränkande behandling och främjande av elevers lika rättigheter. Regleringarna och förbuden som finns är riktade mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Av intresse är att begreppet mobbning inte förekommer som term i några som helst lagstadgade dokument, men

samtidigt är mobbning det begrepp som frekvent används för att benämna olika former av vardagsvåld i skolan. Begreppet används av intressenter, praktiker och huvudmän vilket gör att det är viktigt att få mer kunskap om fenomenet.

Förebyggande och problemhantering

Att använda färdigt utarbetade program i skolor för att förebygga mobbning har gjorts under lång tid för att få struktur på arbetet. Svenska forskaren Dan Olweus var bland de första med att utforma just ett sådant program. Programmet utvecklades utifrån en systematisk intervention som Olweus genomförde i Norge år 1983 efter att tre unga mobbade pojkar (10–14 år) begått självmord. Utifrån denna mycket uppmärksammade intervention har en rad olika mobbningsförebyggande program och interventionsstudier utformats och genomförts vilket redovisas inom både internationell forskning och annan litteratur av handbokskaraktär (för en genomgång se bland annat Olweus, 1993; Rivers, Duncan & Besag, 2007). Med spridningen av Olweus inledande arbete kan man rent av tala om programmet som en primus motor för många av de övriga interventionsprogrammen.

Olweus interventionsprogram kan också diskuteras i relation till mycket av den forskning som senare kom att utvecklas inom fältet. I ett flertal av de framarbetade metoderna för att bekämpa och förebygga vardagsvåld i skolan och mobbning kan man se en mycket tydlig inspiration från Olweus inledande program. Både som person och utifrån produktion kan Olweus ses som en viktig inspirationskälla inom den tradition som växt fram inom fältet. Likaså har Olweus framtagna enkät för att mäta mobbningsfrekvens fått stor internationell spridning (se bland annat Cornell & Bandyopadhyay, 2010). Utifrån detta kan det sägas att Olweus både inom fältet för mobbningsforskning och även inom interventionsforskning har fått exceptionell position. Olweus har på så sätt fått en framträdande position både som ursprungskälla och metod, men också för hur mobbning bör definieras och förstås samt hur vardagsvåld och aggression kan sättas i relation till mobbning. På så sätt är Olweus centrala position inom fältet och hans betydelse för hur ett forskningsfält om mobbning växt fram, av vikt för att förstå hur

mobbningsforskningen utvecklats, vilket kommer att problematiseras senare i texten.

Utöver Olweusprogrammet erbjuds program av en rad andra aktörer som framtagits av både ideella och kommersiella organisationer och företag. Dessa program går vanligtvis under samlingsnamnet interventioner. Ett vanligt sätt att arbeta förebyggande är att skolhuvudmännen tar till ett färdigt utarbetat program och implementerar det i sina skolor. Huvudmannen kan på så sätt visa att de arbetar förebyggande, även om det inte per automatik innebär att det också utförs ett relevant förebyggande arbete. Att ta i bruk befintliga program som förhindrar mobbning är inte en garanti för att mobbning upphör eller minskar, även om förekomsten av mobbning utifrån tillgänglig internationell statistik är låg i Sverige (OECD, 2017).

Ett anti-mobbningsprogram kan i den relativt odefinierade terrängen ha sin egen begränsning. Det kan till exempel finnas en diskrepans kring begreppen och det kan saknas evidens om programmets effektivitet. En annan begränsning i vissa program är att de betraktar mobbning utifrån ett individualpsykologiskt perspektiv. Program som utgår från det perspektivet utgår från att förövare och offer har särskilda egenskaper med fokus på personlighetsdrag och reaktionsmönster. Åtgärderna riktas därför mot enskilda individer i stället för mot gruppen och hela skolan (Skolverket, 2011a). Att utgå från ett sådant perspektiv kanske inte överensstämmer med de riskbeteenden som interventioner i skolan riktas mot eller kommunens perspektiv där interventionen genomförs. Avgränsningar och förståelser av dessa interventionsprogram skiljer sig mellan olika aktörer, inte minst hur mobbning uppfattas av eleven för vilken insatsen planeras (Ross, 2012). Likaså kan skillnader i uppfattningar förekomma bland föräldrar, som i vissa fall kanske till och med stödjer vissa former av kroppsbestraffningar (se till exempel Gershoff, 2002), skolmyndigheter och elever. Orsakerna och åtgärderna riktas i ett individualpsykologiskt perspektiv således till individen.

Andra problem som kan uppmärksammas i relation till interventioner har att göra med den relevans olika typer av forskningsresultat har för planering och genomförande av åtgärdsstrategier. I detta kan särskilt uppmärksammas att omständigheter och kontextuell förståelse starkt

varierar mellan olika länder, kulturer, skolsystem och formella politiska beslut. Det innebär i konkreta ordalag att den kontext vari ett särskilt interventionsprogram utformats, har stor betydelse för innehållet, vilket inte helt kan förbises i händelse av att åtgärdsprogrammet överförs till andra kontexter.

1.3 Syfte och forskningsfrågor

En utgångspunkt för avhandlingen är att vardagsvåld och mobbning uppträder i många olika skepnader och former samt att begreppen kan relateras till skolans mångfacetterade uppdrag om kunskap, fostran och omsorg. En annan är att sammanhanget för skolmobbning är rumsligt och tidsmässigt utsträckt. Avhandlingen är förankrad i ett socieologiskt perspektiv med fokus på samspelet mellan olika nivåer (Hong & Espelage, 2012) och en teoretisk och empirisk bestämning av aktörernas förståelse och erfarenhet av vardagsvåld och mobbning i skolan. Utgångspunkterna för avhandlingen utvecklas vidare i kapitel två.

Avhandlingens övergripande syfte är att utveckla kunskap om vardagsvåld och mobbning i skolan. Syftet med avhandlingen är också att utveckla kunskap om planläggning och intervention som metoder för att motverka mobbning i en lokal kontext. Mot denna bakgrund har tre forskningsfrågor formulerats som svarar mot avhandlingens syfte:

- Hur kan vardagsvåld konceptualiseras och förstås? (artikel I och II)
- Vilka förändringar kan ses i skolans inre arbete när en lokalt anpassad anti-mobbingsmodell initierats? (artikel III)
- Vilka förändringar i förekomst av mobbning kan ses i skolorna i en kommun där en lokalt anpassad anti-mobbingsmodell implementeras för att förebygga mobbning? (artikel IV)

Studierna är genomförda i samma mellanstora svenska kommun. I artikel I och II riktas intresset mot de uppfattningar om och erfarenheter av vardagsvåld som barn, unga och vuxna har. Resultaten finns avrapporterade i artiklarna. Den första artikeln svarar på frågan om

aktörernas uppfattningar av vardagsvåld och den andra på deras erfarenheter av vardagsvåld. Studien som presenteras i artikel III och IV ingår i en omfattande studie som fokuserar på en kommunal och lokalt anpassad intervention för att förhindra mobbning. Artikel III fokuserar på praktikers förändrade arbetssätt för att förhindra mobbning. Artikel IV undersöker förändringar i förekomst av mobbning utifrån elevrapportering av mobbning under implementeringen av det lokalt anpassade anti-mobbingsprogrammet.

1.4 Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av sex kapitel. I det första kapitlet beskrivs avhandlingens bakgrund och syfte. I kapitlet introduceras kort avhandlingens centrala begrepp - vardagsvåld och mobbning. Skolans fostransuppdrag och dess förebyggande arbete mot mobbning och främjandet av elevers lika rättigheter introduceras. Kapitlet avslutas med en presentation av avhandlingens syfte och forskningsfrågor. I det andra kapitlet behandlas avhandlingens centrala begrepp vardagsvåld och mobbning. Kapitlet presenterar det socialekologiska perspektivet som är avhandlingens teoretiska inramning. I det tredje kapitlet presenteras en forskningsöversikt över avhandlingens kunskapsområde. Kapitlet avslutas med en redogörelse för utvärderingar av interventionsprogram. I det fjärde kapitlet presenteras metoderna som använts i avhandlingen. Artiklarnas urval, genomförande, analys, validitet och reliabilitet samt etiska spörsmål beskrivs närmare. I det femte kapitlet sammanfattas avhandlingens artiklar var för sig med fokus på syfte och resultat. I det sjätte kapitlet förs en avslutande diskussion och metoddiskussion. Avhandlingens kunskapsbidrag och förslag till fortsatt forskning följer avslutningsvis.

2 Teoretisk inramning

Nedan presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis presenteras vardagsvåld och hur fenomenet kan erfaras. Vidare beskrivs begreppet mobbning och hur det har utvecklats allt sedan det introducerades i utbildningssammanhang. Därpå följer en presentation av det socialekologiska perspektivet.

2.1 Vardagsvåld som fenomen och begrepp

Precis som kärlek utgör även hat och våld beståndsdelar i vad det innebär att vara människa. Våld är på så sätt inget nytt (Krug, Mercy, Dahlberg, & Zwi, 2002; Toby, 1983) men vardagsvåld i skolan som fenomen verkar ha ökat (se bland annat Brooks, Schiraldi, & Zeidenberg, 2000; Kimmel, & Mahler, 2003). Våld är följaktligen ett stort samhälleligt problem men framförallt ett stort problem för de drabbade individerna eftersom våldet i många fall kan ligga till grund för rena tragedier. Våld betraktas av världshälsoorganisationen WHO (Krug et al., 2002; WHO & Mathers, 2017) som ett växande hälsoproblem som drabbar medborgare i alla världens länder. Våld i dess olika former förstås som ett universellt problem som sprids både horisontellt och vertikalt i samhällets olika delar. Våldshandlingar mellan individer återfinns i alla de stora religionernas heliga skrifter som till exempel Bibeln, Koranen och Talmud. Våld är följaktligen ständigt närvarande i människors liv (Imbusch, 2003).

Termen vardagsvåld används för både fysiskt och psykiskt våld, båda med destruktivt utfall (Stanko, 2000; 1992). Vardagsvåld som begrepp är kontextsensitivt och det finns i många fall en närhet till andra begrepp, som till exempel mobbning (se artikel I). Forskningsfältet är inte homogent, i vissa fall används begreppen som synonymer, motsatser eller komplementärt (jämför kapitel 3). Även om vardagsvåld ofta beskrivs på skilda sätt av olika aktörer kan noteras att vardagsvåld i skolkontexter inrymmer mobbning (se artikel II). Begreppen vardagsvåld och mobbning är svåra att differentiera. I denna avhandling

förstås därför vardagsvåld som ett övergripande begrepp som inrymmer mobbning i skolan.

Många våldshändelser sker i vardagen (se bland annat Stanko, 2000; 1992) och benämns i denna avhandling som vardagsvåld. Det handlar om det interpersonella våldet som återkommande sker till exempel i hemmet, på gator och i skolor, alltså i de dagliga rutinartade praktiker där människor lever stora delar av sina liv (jämför Bourgois 2001; Scheper-Hughes, 1992, 1996). Vardagsvåld inkluderar till exempel skador på både individen och dess tillhörigheter (Finkelhor & Ormrod, 2000). Vardagsvåld sker överallt, i samhället, i skolan, i familjen, i kamratgrupper både internationellt och nationellt (Imbusch, 2003; Willman & Makisaka, 2011).

Mycket av det som en individ lär sig sker i informella sammanhang. Beteendemönster som förvärvats under barndomen lägger en grund för individen och förblir en del av henne under vuxenlivet (Leach, 2003). Elever är såväl offer för, som vittnen till vardagsvåld och mobbning, vilket har en stor negativ påverkan (Gorman-Smith & Tolan, 1998) i barndomen samt negativa följdverkningar i vuxen ålder (Flannery & Quinn- Leering, 2000; Thompson, Kingree & Desai, 2004). Det är också troligt att exponering för vardagsvåld påverkar och höjer praktiserandet och accepterandet av vardagsvåld (Anderson & Bushman, 2001; Gorman-Smith & Tolan, 1998; Willman & Makisaka, 2011) vilket har betydelse för förekomsten av mobbning i skolan och vardagsvåld i övriga samhället (Tyson, Avant & Washington, 2013).

Vardagsvåld i svenska skolan betraktades, innan aga förbjöds 1958, som en normaliserad pedagogisk metod för disciplinering av elever (Landahl, 2006). Det var med andra ord tillåtet och accepterat att utöva vardagsvåld mot elever. Med lagstiftningen mot aga exkluderas fysiskt vardagsvåld ur den formella processen av att reproducera ett beteende. Det behövs gemensamma begrepp, argument, institutionella sammanhang och strukturer för att motverka vardagsvåldet i och utanför skolan. Institutionaliseringsplaner och åtgärdsprogram liksom regleringar mot mobbning är exempel på detta.

Vardagsvåld i skolan innefattar beteenden som kan orsaka fysisk eller emotionell skada, allt från verbal aggression till förnedring, social

utslagning, fysisk skada och förstörelse av egendom, störning i klassrummet, disciplinproblem och vardagsvåld mot klasskamrater (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Zaragoza, Pérez-García & Llor-Esteban, 2016). En effekt blir att studier med intresse för vardagsvåld placerar sig inom flera olika vetenskapliga discipliner där grundläggande ontologiska och epistemologiska antaganden uppvisar en stor variation då studieobjekten varierar. Inom svensk utbildningsvetenskap ter det sig, utifrån en forskningsgenomgång, med hjälp av SwePub, Libris och Diva, som att ett renodlat forskningsintresse för vardagsvåld i skolan är ytterst begränsat.¹

Myndigheten Brottsförebyggande rådet, BRÅ, använder både våld och mobbning i sina publikationer och betonar sambandet mellan grovt våld och mobbning (se bland annat BRÅ, 2012). Exempelvis har vardagsvåld i skolan alltmer blivit en polisangelägenhet framför allt genom en ökad anmältningsbenägenhet. Trots att vardagsvåldsanmälningar som sker i skolan har ökat är sannolikheten för att skolan ska anmäla vardagsvåldshändelser till polisen fortfarande låg (BRÅ, 2009) och det trots att vardagsvåldet som sker i skolan är lika grovt och allvarligt som det som sker mot vuxna (BRÅ, 2012). Vuxna och ungdomar anmäler i lika hög grad, det är alltså ingen skillnad mellan antalet anmälningar, inklusive skolanmälningar (se bland annat Finkelhor & Ormrod, 2000).

Resultaten från BRÅ:s skolundersökning om brott (2016) där 330 skolor och 4659 elever deltog visar att nästan hälften av eleverna som deltog i undersökningen uppger att de utsatts för stöld, misshandel, hot, rån eller sexualbrott i skolan. Stöld är den vanligaste typen av brott bland båda könen. Pojkar är mer utsatta för misshandel och rån medan flickor är mer utsatta för hot och sexualbrott. Av de brott som anmäls till polis är det misshandel och rån som förefaller vara vanligast. Rapporten visar även att lindrigare men även grövre misshandel, hot och sexuellt ofredande förekommer som mest i skolmiljön medan rån och sexuellt tvång sker mestadels utanför skolan. Skolan är följaktligen den plats där

1 I Libris hittas 10 st. avhandlingar, 3 inom uppfostran och undervisning och 7 inom samhälls- och rättsvetenskap; I SwePub hittas 52 st. avhandlingar och 46 konferensbidrag. I Diva är antalet träffar något fler men där begränsas sökmotorn till utbildningsvetenskap går det inte att separera publikationer från övriga samhällsvetenskapliga discipliner vilket gör att antalet träffar även inkluderar tex. Sociologi.

majoriteten av vardagsvåldshändelser bland barn och unga sker (se bland annat BRÅ, 2012). Andra platser där ungdomar utsätts för vardagsvåld är bland annat på gatan, diskotek eller fritidsgården.

Olika forskningsdiscipliners intresse för vardagsvåld kopplat till skolans praktik synliggörs inom nationell forskning bland annat genom studier som behandlar undervisning för att motverka vardagsvåld (Möller, 2001; Utas Carlsson, 1999), sexuella trakasserier i skolan (Witkowska, 2005) och mobbning och våld (Fridh, 2018; Horton, 2011). Ytterligare finns det internationella studier som intresserar sig för vardagsvåld i skolan som en del av ett skolklimat eller kopplat till elevers studiemotivation (se bland annat Eccles & Roeser, 2010; Harper & Ibrahim, 1999; Lindstrom Johnson, S, Waasdorp, Cash, Debnam, Milam, & Bradshaw, 2017; MacLennan, 1999; Martin, 1999; Sümer-Hatipoğlu & Aydin, 1999; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013; Warner, Weise & Krulak, 1999). Det finns även studier som intresserar sig för våldsåskådare, eller som fenomenet benämns på engelska - *bystanders* (se bland annat Fenton & Mott, 2017; McGruder-Johnson, Davidson, Gleaves, Stock & Finch, 2000). Dessutom finns studier som angriper problematiken utifrån ett historiskt och internationellt intresse för vardagsvåld i skolan vilka också intresserat sig för hur vardagsvåld i skolan förändrats över tid (se till exempel Poland & Conte, 2017; Warner et al., 1999). Forskare har även alltmer börjat studera effekterna av det som går under benämningen *low level violence* vilket beskrivs som en underliggande form av våld i skolan. Detta görs framförallt genom att studera hur lågaktivt vardagsvåld i skolan anses påverka inlärningsmiljöer (till exempel Dupper & Meyer-Adams, 2002).

Det finns dessutom flera omfattande studier som uppmärksammat hur barn och unga påverkas av samhällsvåld. Dessa studier fokuserar på en rad olika fenomen och effekter av till exempel upplevelser och bevitnande av vardagsvåld (se bland annat Anderson & Bushman, 2001; Dargis & Koenigs, 2017; Devries, et al., 2017; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1994; Fong, Hawes & Allen, 2017; Hurt, Malmud, Brodsky & Giannetta, 2001; Overstreet & Braun, 1999; 2000; Schwartz & Proctor, 2000). Forskningsfältet blir genom sitt omfång relativt svårt att överblicka, men i en forskningsöversikt (Stein, Jaycox, Kataoka, Rhodes

& Vestal 2003) sammanställs forskning om effekter av barns exponering för vardagsvåld samt vilka konsekvenser detta anses ge för individer, men också för samhället i stort. Forskningsöversikten är en metaanalys av 43 artiklar vilka behandlar exponering för vardagsvåld samt tre översiktsartiklar publicerade mellan åren 1991 - 2002. Majoriteten av artiklarna i metaanalysen undersökte förekomsten av ungdomar, som växer upp i utsatta bostadsområden, exponering av vardagsvåld. Urvalet som gjordes i metaanalysen resulterade i att en övervägande del av studierna kom att fokusera på stads- och minoritetsbarn, vilket i sig innebär ett biasproblem. Även om barnen har en genomgående hög utsatthet för vardagsvåld med negativa konsekvenser som följd är det få studier som undersöker vardagsvåldsexponering hos barn från medel- eller överklassområden. Som en följd av detta anser bland annat Stein, et al. (2003) att fler studier behövs vad det gäller att uppmärksamma förekomsten av vardagsvåldsexponering hos en mer representativ andel av befolkningen för att på så sätt få en bättre förståelse för hur det kan påverka barn. Detta visar på vikten av att förstå individers upplevelser av vardagsvåldsexponering.

Även vid våldsforskning har studier bedrivits utifrån två olika förståelser av våld. Den första där våld ses som en avsiktlig, destruktiv krafthandling och definieras utifrån förövarna. Denna form av våld är att betrakta som den smalare förståelsen (Bufacchi, 2005). I den andra förståelsen, att betrakta som en bredare form, ses våldet som en kränkning och definieras utifrån offret.. Dessa förståelser menar Bufacchi (2005) undviker tendenser att använda våld som synonymt för allt som är ont eller moraliskt fel. Bufacchi menar därför att det är viktigt att beskriva gränserna för vad som utgör en våldshandling då det inte finns en enhetlighet inom forskning. En väg att gå, enligt Bufacchi är att definiera våld utifrån ett åskådarperspektiv, alltså upplevs det som våld så är det också våld.

Utifrån detta kan noteras att det råder en viss begreppslig heterogenitet inom fältet. Platsen där fenomenet uppenbarar sig har större betydelse för hur fenomenet benämns än det faktiska innehållet i fenomenet. Detta kan också få konsekvenser för hur fenomen uppfattas.

2.2 Mobbning som fenomen och begrepp

Startskottet för det som i dag definieras som mobbningsforskning brukar härröras till 1969 då tidskriften *Liberal Debatt* publicerade en artikel författad av läkaren Peter-Paul Heinemann (1969). Där introducerades begreppet mobbing (numera mobbning) för att beskriva ett upplevt skolproblem. Heinemann menade att mobbning var en normal drivkraft hos vuxna som i värsta fall kan leda till apartheid eller folkmord om inte barn lär sig bemästra aggressioner. Mobbning måste alltså motarbetas i ung ålder för att inte senare få än värre konsekvenser. Med mobbning avsågs ett fenomen där en grupp aggressiva och dominanta elever attackerar en ensam, svag, blyg eller introvert elev med avsikt att plåga eleven. Heinemann ansåg att mobbning ökade i tätbebyggda områden och i skolor med många elever och att detta måste motverkas. Mobbning betraktades som en allvarlig och unik fråga som måste inkluderas i läroplanen (Heinemann, 1969). I definitionen han framförde lutade han sig mot Konrad Lorenz (1967) som använt begreppet mobbning, för att förklara aggressioner, framförallt bland fåglar. Lorenz menade att det främst var homogeniteten inom en grupp som ledde till mobbning av en utomstående eller avvikande.

Även om begreppet mobbning började användas i skolsammanhang först under 1970-talet, fanns fenomenet tidigare. Anna Larsson (2008) visar att mobbning endast undantagsvis uppmärksammas och då oftast utifrån socialisationen av en så kallad hackkyckling. Heinemann lyfter upp ett samhällsproblem som alltid funnits men inte getts utrymme som egen diskurs. Nordgren (2009) som diskuterar mobbning utifrån ett historiskt perspektiv menar att diskursen kring mobbning uppkom i en tid då det fanns yttre förutsättningar att diskutera problemet under det samlande begreppet mobbning. Samhällets engagemang för barns rättigheter och villkor utgjorde en förutsättning för etableringen av begreppet och fenomenet.

Mobbning som samlande term möjliggjorde diskussioner om fenomen som tidigare observerats men varit svåra att formulera och förhålla sig till på grund av bristen på ett sammanhållet fokus. Arbetsmaterialet *Mobbning i skolan* (Skolöverstyrelsen, 1973) togs fram för att lärare

skulle använda det under studiedagar. Det kan ses som ett tecken på hur en äldre problematik plockas in i en skoldiskurs under ett nytt begrepp. Materialet bestod av ett handledar- och ett deltagarhäfte som tagits fram av skolpsykologer, en konsulent från *Hem och Skola* samt en särskilt intresserad studierektor. I häftet framgår att mobbning innefattar en mängd samlevnadsproblem. Ökad rädsla och otrygghet ansågs vara den allvarligaste effekten hos elever som blivit utsatta för mobbning. Redan i detta tidiga uttryck för det som senare kom att diskuteras i termer av interventionsprogram uppmanas all personal, elever och föräldrar att åtgärda mobbning i den enskilda skolan. Dessutom betonas särskilt att alla inblandade måste få hjälp vid en mobbningssituation (Nordgren, 2009).

Under samma period publicerar forskaren Dan Olweus den för utvecklingen inom fältet betydelsefulla boken *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning* (1973). Boken redovisar forskningsresultat relaterade till mobbning. Olweus visar att mobbning förekommer på skolor av olika storlek och att det inte finns ett samband mellan att avvika från normen och att bli mobbad. Mobbning avviker från andra övergrepp genom att den avser handlingar som upprepas över tid och de bör motverkas på ett systematiskt sätt. Olweus hävdar att både översittaren och hackkycklingen är pojkar, vilket är föga förvånande då hans tidiga studier endast omfattade pojkar. Olweus menade att flickor inte mobbade och ansågs inte heller vara utsatta för mobbning.

Under decennierna efter introduceringen av begreppet mobbning ökar mobbningsforskningen och får spridning i hela världen. På 80-talet implementeras Olweusprogrammet i Norge. I Storbritannien och Japan publiceras det studier om mobbning (Smith & Brain, 2000). Även i Sverige börjar forskare intressera sig för mobbning under 80-talet. På 90- och 00-talet ökar antalet forskare som intresserar sig för mobbing och det blir ett begrepp som används av skolintressenter men inte i svenska styrdokument.

I en rad olika svenska skolpolicydokument som behandlar kränkningar används begreppen kränkning, trakasserier och diskriminering som termer för beteenden som ska motverkas. I vissa fall

inkluderas även mobbning i kränkningar². I massmedia är det däremot vanligt att termen mobbning används som det samlande begreppet för vardagsvåld som sker i skolan. Vid en sökning på termen *mobbning* i Dagens Nyheters nätupplaga (DN.se 2019-08-14) erhöles 4700 träffar och i en kompletterande sökning i Svenska Dagbladets nätupplaga (svd.se) 1726 träffar. En liknande sökning på Skolverkets hemsida (62 träffar) visade att termen mobbning var vanlig även där. Andra närliggande termer ger betydligt färre träffar. Sökningarna kan ses som en indikation på en diskurs med bas i mobbningsbegreppet. I beskrivningar av vardagsvåld mot barn i skolan används således främst mobbning, men i regleringstexter används snarare kränkningar, diskriminering och trakasserier.

Definitionen av mobbning är en viktig och närvarande diskussion bland många mobbningsforskare (se till exempel Jimerson, Swearer & Espelage, 2010; Volk, Veenstra, & Espelage, 2017). Mycket av de studier som gjorts kring mobbning lyfter explicit definitionen av mobbning som problematisk då det bland annat finns en tydlig språklig och kulturell skillnad. Diskussionerna handlar främst om förståelsen och definitionen av mobbning som begrepp (se till exempel Bieber, 2013; Clauss-Ehlers, 2010; Craig & Harel, 2004; Hellström, Persson, & Hagquist, 2015; Jimerson, et al., 2010; Kert, 2008; Larsson, A., 2008; Monks & Smith, 2006; Rigby, 2002; Smith, Cowie, Olafsson & Liefhoghe, 2002; Smith, 2004; Thornberg, 2015). Inom dessa diskussioner om begreppet mobbning finns en relativ samstämmighet om att det råder en oklarhet om vad begreppet innefattar samt att de yttre ramarna för begreppet begränsar förståelsen av mobbning som fenomen, men också som ett begrepp i sig själv.

Younan (2018) genomförde en systematisk översikt av artiklar som studerar mobbningsdefinition. Resultatet visar att även om majoriteten av forskarna använder Olweus kriterier som uppsåt, upprepning och maktobalans menar vissa forskare att beteendet måste vara aggressivt

² Exempel på detta går att finna i *Från dubbla spår till Elevhälsa - i en skola som främjar lust att lära, halsa och utveckling*, SOU 2000:19; *Skolans ansvar för kränkningar av elever*, SOU 2004:50, och *Flickor, pojkar, individer - om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*, SOU 2010:99).

samt oprovocerat. De fem egenskaperna aggression, avsiktligt, upprepat, maktobalans och oprovocerat används lite olika av forskare där vissa använder alla egenskaper och vissa fyra eller som Olweus endast tre. Det som verkar vara ett problem menar Younan (2018) är att elever inte alltid använder samma egenskaper som forskare för att definiera mobbning. Vissa menar att det är mobbning beroende på effekten övergreppet har på offret. Detta är även ett problem med nätmobbning som definierats på samma sätt som traditionell mobbning där det finns upprepning, uppsåt och maktobalans. Problemet uppsåt med till exempel en bild som postas *en gång* på sociala medier men som kan ses obegränsade gånger av obegränsat antal individer (Green, Furlong & Felix, 2017). Ytterligare ett problem med den traditionella definitionen vid nätmobbning är att ibland vet inte offret vem förövaren är, och då råder det inte nödvändigtvis en maktobalans mellan offer och förövare (ibid.).

Ytterligare ett begrepp som i ett flertal studier kopplas till mobbning och vardagsvåld är aggression (se till exempel Hyman & Perone, 1998; Loeber & Hay, 1997; Savage, Ferguson, & Flores, 2017). Björkqvist (1994) för ett resonemang om att olika uttryck av fysisk aggression framförallt varit dominerat av pojkar men att detta inte kan ses som en absolut sanning i alla kulturer. Björkqvist skriver att det snarare kan betraktas som en myt att pojkar skulle vara mer aggressiva än flickor. Det som skiljer pojkar och flickors aggressiva beteenden är snarare kvaliteten (alltså formerna) och inte kvantiteten (antalet gånger aggressiva handlingar utförs). En sådan skillnad formuleras av ett flertal forskare (se bland annat Catanzaro, 2011; Frånberg, 2013; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Xie, Cairns, Cairns, Pepler, Madsen & Webster, 2005) vilka framhåller att flickor i stället använder mer subtila former av aggression.

Söderberg (2018) använder begreppet *peer victimization* i sin avhandling. Översättningen till svenska är utsatthet för aggression. *Peer victimization* innefattar en form av utsatthet från en individ där ett barn eller ungdom är målet för aggressionen. Individen som utför det aggressiva beteendet är ett annat barn eller ungdom i samma eller nära ålder och inte ett syskon vilket det kan vara vid mobbning (Wolke,

Dieter, Neil Tippet, & Slava Dantchev, 2015). Söderberg menar att mobbning- och aggressionshandlingar delar en gemensam grund som utfrysning och social exkludering. Vidare skriver Söderberg att elever som är utsatta för mobbning och aggression är delvis överlappande. Antalet elever som rapporterade att de var utsatt för aggression samt för mobbning var 32%, medan 60% av de som rapporterade att de var utsatta för mobbning rapporterade också att de var utsatta för aggression.

2.3 Sociolekologiskt perspektiv

Det sociolekologiska perspektivet används i avhandlingen som en inramning för att studera såväl vardagsvåld som mobbning. Perspektivet brukas till att beskriva vardagsvåld och mobbning som på olika sätt påverkar skolan.

En majoritet av de studier som explicit undersöker mobbning och vardagsvåld har genomförts med hjälp av olika kvantitativt inriktade enkätundersökningar, medan mer kvalitativa ansatser och metoder har använts mer sparsamt (se bland annat Atlas & Pepler 1998; Duncan 1999; Frånberg & Wrethander, 2012; Mishna 2004; Patton, Hong, Patel & Kral, 2017; Smith & Brain 2000). Främst handlar det alltså om kartläggningar av var mobbning och vardagsvåld sker. Därtill har flera studier fokuserat på de aktörer som är involverade samt deras uppfattningar om situationer de varit inbegripna i. Med utgångspunkt i ett individpsykologiskt perspektiv har orsaker till mobbning vanligtvis förklarats utifrån individers egenskaper och beteenden (Frånberg & Wrethander, 2012; Smith & Brain 2000). Historiskt sätt studerades mobbning utifrån ett individpsykologiskt perspektiv där orsakerna till mobbing härrördes till individen och inte till miljön eller omgivningen. Utifrån det individpsykologiska perspektivet ses mobbaren som aggressiv, impulsiv, våldintresserad, med ett kontrollbehov och brist på empati och offret som passiv, osäker, svag, ångestfylld (se bland annat Schott & Søndergaard, 2014).

För att förstå mobbning utifrån ett annat sätt än från ett individpsykologiskt perspektiv utvecklades det sociolekologiska

perspektivet för att studera och förstå vardagsvåld och mobbing. Ett socialekologiskt perspektiv innefattar och överskrider det individpsykologiska perspektivet genom att också tillmäta samverkande processer mellan olika aktörer, relationer och nivåer stor betydelse (Espelage, & De La Rue, 2012; Krug, Mercy, Dahlberg, & Zwi, 2002; Swearer & Hymel, 2015). Det socialekologiska perspektivet bygger på Bronfenbrenners systemteori som innebär att mänskligt beteende eller olika fenomen måste förstås utifrån det sammanhang där individen finns. Det innebär att studier på människor måste göras i samspel med miljön där miljön och människor utvecklas. Det går således inte att förklara beteenden eller fenomen endast utifrån individen. Systemteorin lyfter den fysiska och sociala ekologin inom vilken mänsklig utveckling sker som viktiga att ta hänsyn till (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Den ekologiska miljön innefattar olika strukturer som finns i en annan struktur. Dessa strukturer kallar Bronfenbrenner (1977; 1979) för system och påverkar en individs utveckling i samspel med miljön.

Bronfenbrenner (1977) menar att den ekologiska modellen bör ses som ett teoretiskt ramverk som öppnar upp för val av teoretiska och metodologiska utgångspunkter som passar undersökningens syfte. Han kallar miljön där individen lever för "nested arrangement of structure" (Bronfenbrenner, 1976 s. 12) där varje system finns inom ett annat. Ett system kan definieras som en jämförelsevis avgränsad struktur vilken består av samverkande delar som bildar en sammanhållen helhet, till exempel utbildningssystem och hälsosystem (McLaren & Hawe, 2005). Att förstå fenomen utifrån en tanke om att de är inbäddade i ett större system är en central tanke i det socialekologiska perspektivet som av Bronfenbrenner (1977, s. 514) beskrivs som *ecology of human development*. Intresset för att studera samspelet mellan olika nivåer och faktorer i skolan fick sin början i slutet av 1970-talet och har under de senaste 40 åren vuxit sig starkare. Det ekologiska perspektivet som Bronfenbrenner använder nyttjar Brims (1975) terminologi mikro-, meso-, exo- och makrosystem. Sammantagna betraktas systemen som den sociala struktur där individer lever sina dagliga liv. För att förstå människans utveckling räcker det därför inte att observera enskilda individers beteende på en fysiskt isolerad plats utan det krävs även en

förståelse av människors interaktioner vilka är inbegripna i ett system som inte kan begränsas till en fysisk plats (Bronfenbrenner, 1977). Individen måste således studeras i individens egen kontext för att förstå dennes olika beteende (Bronfenbrenner, 1979).

Mikrosystemet är systemet som är längst in i den ekologiska miljön och innefattar individen och den närmaste omgivningen som ligger närmast individen. En miljö definieras som en plats där individen deltar i särskilda aktiviteter i vissa roller (till exempel förälder, lärare, elev, etc.) under vissa perioder. Miljöer analyseras inte som linjära utan i systemtermer. Om ett studieobjekt utvecklas, utvecklas även den andra (Bronfenbrenner, 1979). Studier som fokuserar på mikronivån intresserar sig alltså för mindre sociala enheter där individen och dess samspel med den omedelbara omgivningen sker men det sker även en växelverkan med de andra nivåerna, enligt Bronfenbrenner (1977).

Det finns flera begrepp som används inom det socialekologiska perspektivet. Inom mikrosystemets finns begreppet *element* vilket innefattar aktiviteter, roller och relationer i en miljö (Bronfenbrenner, 1976). Aktiviteter är interaktioner som sker mellan två, tre, eller fler individer. En aktivitet kan vara lek, mobbning, studera och så vidare. Roller är beteendet som finns associerat med olika sociala positioner i mikrosystemet. En individ kan ha olika roller som kompis, elev, klasskamrat, lärare, förälder kollega. Relationer är mellan individer elev – lärare, förälder – barn, syskon med flera. Även *plats* är ett begrepp som används och inbegriper platsen där individer dagligen ses ansikte mot ansikte; det kan vara hemmet, skola, lekplats och så vidare. I den socialekologiska teorin ingår även det som kallas ekologiska *transitioner* vilket innebär att individens roll eller miljö skiftar när hon går från en miljö till en annan. Denna övergång innebär att hennes roll förändras. Detta sker under hela livet, när barnet börjar förskola, skola, jobb, giftermål, barnafödande och den sista övergången, döden. Dessa övergångar och roller påverkar individens beteende, hur hon blir behandlad och även vad hon tänker och känner. Det betyder att det sker saker under individens liv som påverkar henne beroende på miljön hon vistas i. Individen lär sig i gemenskap genom och med andra

(Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet är ett komplext system som påverkar individens utveckling.

Den andra strukturen som finns i den ekologiska miljön är mesosystemet och omfattar inbördes förhållanden mellan de viktigaste miljöer som individen vistas i under en specifik tid i sitt liv. Även i mesosystemet är aktiviteter, roller och relationer i fokus men inte mellan individer utan mellan mikrosystemen (Bronfenbrenner, 1979). Mesosystemet omfattar således interaktioner mellan familj, skola, klasser, elever, vänner etc. Sammanfattningsvis är mesosystemet mikrosystemens system (Bronfenbrenner, 1976). Det innebär att det är aktiviteterna och relationerna som sker mellan närmiljöerna som är av intresse i mesosystemet (Bronfenbrenner, 1977).

Exosystemet omfattar de sociala strukturerna, både formella och informella, som påverkar miljöerna där individen vistas. Dessa strukturer inkluderar stora institutioner i samhället (Bronfenbrenner, 1976; 1979). Exosystemet har en inverkan på både meso- och mikrosystem och kan avse såväl formella som informella system. Exempel på faktorer, som inte direkt berör individen, men som påverkar och påverkas av närmiljön, kan vara myndigheter och relationen mellan skola och kommun. I exosystemet finns även föräldrars arbetsplatser och massmedia som kan påverka barnet. Ekologiska studier på denna nivå intresserar sig främst för systemens konsekvenser för individer. Studieobjektet är inte enbart individen utan också hur systemet som helhet hänger samman. Samtidigt kan ett exosystem påverka individer på olika sätt, detta eftersom ett exosystem innehar olika mesosystem vilka kan skilja sig avsevärt vad gäller form och innehåll.

Makrosystemet framträder som det överordnade systemet och innefattar samhällsnivån som sociala, kulturella, legala och politiska, ekonomiska system som kommer till konkreta uttryck på de andra nivåerna. Bronfenbrenner (1979) talar om "*blueprint*" när han refererar till makrosystemet och menar att makrosystemet, om än överordnat i samhället, kan skilja sig åt beroende på till exempel klass, etnisk tillhörighet, religion etc. Makrosystemet är förknippat med hur kultur reproduceras från en miljö till en annan. Det innefattar även lagar, förordningar och regler (Bronfenbrenner, 1977). Bronfenbrenner

menar att makrosystemet inte hänvisar till specifika sammanhang som påverkar en viss persons liv utan att det istället innefattar prototyper, som finns i kulturen eller subkulturen och som sätter mönstret för de strukturer och aktiviteter som sker på konkret nivå. Utifrån makrosystemet som finns i ett givet samhälle, ser och fungerar ett skolklassrum ungefär som ett annat. Man kan säga att makrosystemet är associerat med hur kultur reproduceras från en kontext till en annan. Genom att studera makrosystemet kan man få kunskap om den ekologiska miljön hos olika grupper. Makrosystemet påverkar alla underordnade system. Ett exempel som utgör en händelse inom makrosystemet som påverkade utbildningsväsendet och övriga samhället var förbudet av aga (se 6 kap. 1 § Föräldrabalk (1949:381)).

Ett av de fenomen som är särskilt lämpligt att studera utifrån ett socialekologiskt perspektiv är mobbning:

Within an ecological systems framework, bullying dynamics are seen to extend beyond the children who bully or who are bullied. Bullying is recognized as unfolding within the social context of the peer group, the classroom, the family, the school, and the broader community and society. These levels and their reciprocal interactions must be taken into account, side by side with considerations of individual characteristics and development, and with interactions of the children who bully and who are victimized. (Mishna, 2012, s. 10)

Det socialekologiska perspektivet, som också har använts för att studera antimobbningsprogram (se Hong & Espelage, 2012; Swearer & Espelage, 2004; Swearer & Hymel, 2015) visar till exempel på kontextens betydelse för mobbningsprogrammets framgång eller motgång. Sammanhanget där mobbning etableras och upprätthålls är med andra ord centralt.

Sammanfattningsvis betonas att skilda kontextnivåer påverkar individen på flera kvalitativt olika sätt. Skolan, hemmet, kamratgruppen osv. är kontexter där individer interagerar i mikrosystemet. Därtill interagerar dessa mikrosystem i det mer omfattande mesosystemet, eftersom individer samtidigt befinner sig i flera parallella mikrosystem.

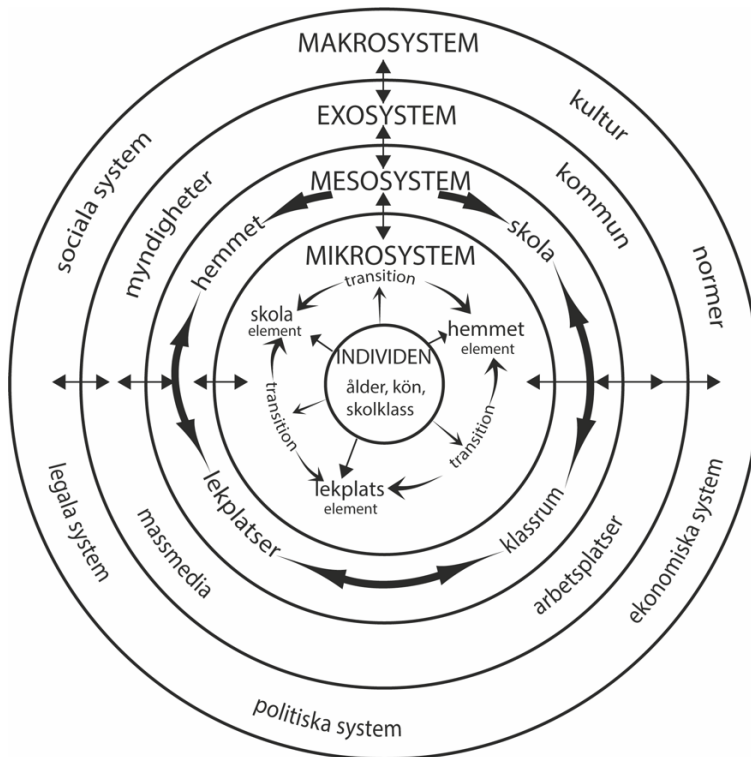
Följaktligen anses kontexten spela en avgörande roll i en individs utveckling.

Bronfenbrenner (1977) för också fram tiden som avgörande för hur en individ påverkas av olika händelser. För att föra ett resonemang kring detta delar han in tiden i tre olika nivåer, mikrotiden som är den tid en aktivitet tar i mikrosystemet till exempel en lektion. Mesotiden är tiden som aktiviteterna i mikrosystemet tar i mesosystemet, till exempel en dag, en termin eller ett läsår. Sannolikt kommer en individs utvecklingsprocess att variera beroende på i vilken tidsperiod händelsen sker (Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009).

I avhandlingen ligger det socialekologiska perspektivet till grund för studier av individer inom mikro- och mesosystem. Intresset ligger på individen och dennes uppfattningar och erfarenheter. Intresset ligger även på skolnivå men även på aktiviteterna och relationerna som finns i skolan och mellan skolhuvudmän och skola. Individerna ingår i flera olika mikrosystem, men det är primärt skolan, där elever och praktiker befinner sig, som utgör studiernas huvudsakliga fokus. Det är primärt i mikrosystemet som det mobbningsförebyggande arbete bedrivs men detta system är på inget sätt isolerat från mesosystemet, som i detta fall utgörs av samverkan mellan olika mikrosystem. Exosystemet utgörs av huvudmannen på den kommunala nivån med huvudansvaret för verksamheten och den nationella nivån som sätter villkoren för arbetet. Det socialekologiska perspektivet används som inramning för både studien av vardagsvåld och studien om mobbning i skolan.

Skolan kan, som i denna avhandling, betraktas som ett mikrosystem som involverar vardaglig interaktion mellan lärare och enskilda elever. Mesosystemet omfattar samspelet mellan de olika mikrosystemen och involverar därmed kopplingar mellan olika mikrosystem, mellan huvudman och skola och mellan huvudman och praktiker. Det blir då ett komplext system verksamt inom flera olika system, även synliga inom makroregelsystemet som består av lagar och utbildningspolitik som kan få konsekvenser för elevers upplevelser av klimatet i skolan (Eccles & Roeser, 1999; 2010). De olika systemen är hierarkiskt ordnade, från elever i skolan till skolhuvudmännen följt av staten.

Figur 1 visar hur olika system påverkar och påverkas av en varandra. Figuren visar också hur olika transitioner sker i vardagen, från skola till hemmet eller till lekplatsen. Även elementen i varje miljö synliggörs på mikrosystemet och mesosystemet. Modellen visar även att alla nivåer påverkar varandra.



Figur 1. Socialekologisk modell utifrån Bronfenbrenners socialekologiska teori.

Mobbning som ett socialt konstruerat kontextberoende fenomen studeras enligt flera forskare med fördel ur ett socialekologiskt perspektiv (se till exempel Hong & Espelage, 2012). Genom att analyseras i systemtermer skapas en bättre förståelse för den komplexitet som fenomen som mobbning är uttryck för (Hong & Espelage, 2012; Merrin, Espelage & Hong, 2018; Swearer & Espelage, 2004). Det innebär också att kunskapen om mobbning i skolan kan utvidgas genom studier av vardagsvåld i andra sammanhang. Vardagsvåldshandlingar av skilda slag sker i flera olika sammanhang och

förövare och offer har många olika karaktärstika. I denna avhandling avgränsas intresset primärt till det så kallade vardagsvåldet i skolan där mobbning ses som *en* aspekt av detta. Mobbning som sker i skolan förstås därför som en vardagsvåldshandling.

3 Forskningsområdet: innehåll och gränser

I detta kapitel redovisas en forskningsöversikt som fokuserar på studier om vardagsvåld och mobbning i skolan. Inledningsvis ges en presentation utifrån hur forskning om fenomen som vardagsvåld och mobbning utvecklats. En redovisning av den svenska utbildningsvetenskapliga mobbningsforskningen ges en särskild rubrik för att belysa hur den utvecklats. Därefter följer en redogörelse av hur vardagsvåldsforskning har uppmärksammats i relation till skolkontexter samt forskning om skolan som en social miljö. Olika interventionsprogram som tagits fram av till exempel myndigheter och forskare, presenteras innan utvärderingar av desamma avslutar kapitlet.

Av särskild betydelse är att beakta forskning om mobbning och dess utvecklingslinjer för att på så sätt övergripande kunna fånga ett vetenskapligt fält. Noteras bör att forskning om vardagsvåld och mobbning expanderat under de senaste decennierna (se bland annat Del Rey & Mora-Merchán, 2001; Smith, 2011).

Som ett led i att definiera och beskriva det aktuella forskningsfältet har för området viktiga handböcker använts som implicit och explicit hanterar och beskriver dels skolans sociala miljö och dels vardagsvåld och mobbning. Ytterligare en viktig källa har varit olika databaser³, citeringsindex⁴, samt *special issues* i vetenskapliga tidskrifter⁵. Forskningsgenomgången är på inga sätt heltäckande, utan snarare är

3 SwePub, Diva, Libris, EBSCO, Google Scholar och Uppsala universitets samsök databas

4 Med Citeringsindex hittas multidisciplinära vetenskapliga verk. Det antas att det finns en relation mellan det citerade och den citerande. Genom att använda citeringsindex kan flera irrelevanta och improduktiva ledtrådar fås samtidigt som citeringssökning kan ge tillgång till mycket relevanta artiklar som hade varit svåra att nå på ett annat sätt.

5 Journal of Applied School Psychology, 2003; School Psychology International, 2000; Journal of Emotional Abuse, 2001; Aggressive Behavior, 2000; Social Influence, 2013 (1-2); Journal of Adolescent Health, 2013 vol, 53 (1); School Psychology Review, 2003 vol, 32(3); Social Influence Volume 8, Issue 2-3, 2013; Journal of School Violence Volume 10, Issue 2, 2011; International Journal of Mental Health Promotion Volume 16, Issue 1, 2014; Emotional and Behavioural Difficulties Volume 16, Issue 3, 2011; European Journal of Work and Organizational Psychology Volume 9, Issue 3, 2000; Journal of School Violence Volume 12, Issue 3, 2013; Journal of School Violence Volume 10, Issue 2, 2011; Research Papers in Education Volume 16, Issue 3, 2001; Journal of School Violence Volume 10, Issue 1, 2011; International Journal of Medicine and Health Volume 20, Issue 2, 2008; Nordic Studies in Education Volume 38, Issue 4, 2018.

avsikten att beskriva variation av likheter och diskrepanser som finns inom forskningsfältet.

3.1 Mobbningsforskningens utveckling över tid

Både mobbnings- och vardagsvåldsforskning är på många sätt multivetenskapliga och ges ett relativt stort fokus i samhällsdebatten. Intresset inom dessa båda forskningstraditioner ligger i mångt och mycket i att utveckla kunskaper kring förebyggande arbete som skolor och det övriga samhället kan använda för att förhindra att elever utsätts för mobbning och vardagsvåld (Ferguson, San Miguel, Kilburn & Sanchez, 2007). Mobbning betraktas därför genom sin närhet till det som beskrivs inom vardagsvåldsforskning inte som en normal del av ungdomars utveckling, utan ses snarare som en markör för mer allvarliga våldsamma beteenden (Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, & Scheidt, 2003). Det är i denna kontext som vardagsvåld och mobbning diskuteras som fenomen i samhället vilka anses behöva motarbetas och exkluderas från samhällslivet. Det blir av särskild vikt att studera mobbningsforskning som ett forskningsfält vilket växt fram i samklang med ett omgivande samhälle. Samhället har alltmer uppmärksammat mobbning i utbildningssammanhang som ett problem vilket alltså bör uppmärksammas och motverkas (se bland annat Skolverket 2011a). Mycket av dessa samhälleliga strävanden fokuseras och tydliggörs i samband med att begreppet mobbning tar form och formaliseras. Genom formaliserandet av ett länge uppmärksammat fenomen med ett beskrivande begrepp som mobbning beskrivs också hur mobbningsforskning och politiska diskussioner om mobbning leder till att olika institutionaliserade strategier skapas för att motarbeta och exkludera mobbning från utbildningssammanhang. Nedan beskrivs mobbningsforskningens fyra vågor.

Mobbningsforskningens första våg

Dan Olweus sägs ofta vara en av mobbningsforskningens pionjär. Under tidigt 1970-tal startade han ett projekt som av flera av mobbningsforskningens historieskrivare (se bland annat Allanson,

Lester & Notar, 2015) kom att betraktas som den första vetenskapliga studien av mobbningsproblematik (Olweus, 1973). Under 1980-talet genomförde han den första systematiska interventionsstudien mot mobbning som dokumenterade ett antal mycket positiva effekter (se bland annat Olweus, 1991). Han framhöll i studien att mobbare har ett aggressivt beteende och att mobbning därför i grund och botten bottnar i aggressivt beteende. Det blir därför viktigt att åtgärder sätts in för att bryta detta aggressiva beteende. Samtidigt menade Olweus att offret ofta är passivt, ängsligt och hämmat. Dessa inledande karakteristiker av vad mobbning är och vad som kännetecknar utövarna och offren i mobbningssituationer kom för mobbningsforskningen att bli synnerligen betydelsefulla genom att de formade en stor del av fältets synsätt under en längre tid.

Efter Olweus inledande studie har forskningsintresset för mobbning stadigt växt och utvecklats till att alltmer bli ett eget forskningsområde. Detta blev än tydligare efter att Norge genomförde en nationell kampanj mot mobbning under hösten 1983 där en särskild metod kallad just Olweusprogrammet användes (Olweus, 1991; Smith, 2011). En viktig del i programmet är en enkät som Olweus utformat vilken använts för att kartlägga mobbningsfrekvens. Olweusprogrammet och Olweusenkäten kom att utvecklas till dominerande verktyg för att arbeta mobbningsförebyggande och mycket av fältet med program mot mobbning kom att inspireras av dessa tidiga yttringar av ett systematiskt arbete mot mobbning. Systematiska studier, vilka Olweus studier utgör exempel på, kom att få snabb internationell spridning och som ett exempel publicerades den första systematiska studien om mobbning i Japan redan år 1986 av Morita och Kiyonaga (se Yoneyama & Naito, 2003). Ett annat exempel utgör den i Storbritannien publicerade första boken om mobbningsproblematik från år 1988. Allt eftersom fältet med mobbningsforskning utvecklades kom mobbning som företeelse att alltmer kopplas samman med frågor relaterade till skolans sociala miljö eller ses som en fråga om utbildningsinsatser (se bland annat Yoneyama & Naito, 2003). Smith (2013) kallar mobbningsforskningen som genomfördes med start under åren omkring 1970 fram till cirka 1988 för en första våg av mobbningsforskning. Under

denna tid utvecklades dessutom ett flertal metoder för att motarbeta mobbning.

Mobbningsforskningens andra våg

En andra våg av mobbningsforskning placeras av Smith (2013) ungefärligt mellan 1989 till mitten av 1990-talet. Denna andra våg karaktäriseras av en ökad internationell spridning där också antalet publikationer vilka behandlar mobbningsproblematiken kraftigt ökar (Smith, 2013). Det inledande intresset hos Olweus om att kartlägga mobbningsfrekvens genomförs under denna period inte bara i Norge utan också i en rad andra länder. Dessutom initieras en rad interventionskampanjer med inspiration från den första norska interventionen. Fältet utvecklas också mer gentemot komparativa ansatser vilket resulterar i studier som fokuserar på olika former av internationella jämförelser (se till exempel Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999). En sådan intressant komparativ studie genomförs av Smith et al. (1999) där det beskrivs hur olika länder har begreppsliggjort fenomenet mobbning, vilken information som har samlats in och vilka åtgärder som genomförts. Genom detta förfarande försöker Smith et al. (1999) ge en sammanställning av hur mobbning som fenomen begripliggörs i 19 kvalitativt skilda länder. I detta synliggörs skillnader i frågor som berör bland annat demografiska förhållanden, olikheter i definitioner av mobbning, variationer gällande skolmobbningens karaktär, skillnader utifrån statistik om mobbning samt hur olika former och metoder för skolinterventioner utvecklats. Det är under denna andra våg som mobbning som begrepp också kommer att utökas med beskrivningar utifrån begrepp som indirekt- och relationell mobbning. Inom denna våg introduceras också aggression som del i mobbningsforskningens fokus av till exempel Björkqvist (1990) och kollegor. Denna variant introduceras främst av forskare verksamma i Finland (se bland annat Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1992).

Mobbningsforskningens tredje våg

Under en tredje våg, av Smith (2013) placerad mellan andra hälften av 1990-talet till åren omkring 2004, blir mobbningsforskningen betydligt mer vanligt förekommande i internationella forskningssammanhang. Fler publikationer kring, och forskning om, mobbning presenteras, framförallt synligt inom den europeiska forskningskontexten (ibid.). Under denna våg ökar intresset för mobbning i bland annat i USA där fenomenet uppmärksammas i och med att självmord bland unga ökade men framförallt i samband med Columbine massakern 1999 där två unga pojkar dödade 12 elever och en lärare samt skadade 21 andra (Hymel & Swearer, 2015). En annan utvecklingstrend av betydelse är att internationella mobbningskonferenser uppkommer och utvecklas på en alltmer regelbunden basis. En viktig metodologisk utveckling är att beskrivningar av olika roller som förövare, offer och bystanders⁶ alltmer börjar uppmärksammas och studeras (se till exempel Espelage & Swearer, 2010; Rigby, 2002; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Det sker även en vidareutveckling av att uppmärksamma individer som är utsatta för mobbning och vilka konsekvenser detta kan få (Espelage & Swearer, 2010; Rigby, 2002; Salmivalli et al., 1996) På så sätt kan det sägas att mobbningsforskning som ett vetenskapligt fält växer fram och stabiliseras under perioden. Dessutom utvecklas ett fokus i forskningen alltmer riktat gentemot ett individperspektiv för att uppmärksamma konsekvenser av mobbning för den enskilde.

Mobbningsforskningens fjärde våg

Den fjärde och senaste vågen som Smith (2013) lyfter placeras med startpunkt omkring år 2004 och pågår än i dag (Fialho & Bakshi, 2016). Utöver de redan tidigare beskrivna forskningsspåren har det under senare tid alltmer tillkommit en rad nya diskussioner främst beroende av och i anslutning till nya teknologiska landvinningar och beteenden som utvecklats som en följd av dessa. Här återfinns bland annat studier

⁶ Elever eller barn som inte är mobbade och inte mobbar. De är elever som står vid sidan om och i många fall är medvetna om mobbningen.

som intresserar sig för nätmobbning vilket sker genom sociala medier, sms, meddelanden, e-post etc. (se till exempel Berne, 2014; Slonje & Smith, 2008). Intresset kring mobbning och framförallt mobbingsåtgärder inom statliga organisationer ökar under denna våg (Volk et al., 2017) likaså antalet vetenskapliga artiklar. Denna ökning har gått från 27 stycken publicerade vetenskapliga artiklar i början av 80-talet till över 50 000 mellan åren 2001 till 2017 (ibid.). Ett stort intresse under den fjärde vågen tycks vara att uppnå konsensus kring mobbningsdefinitionen samt kartläggning av mobbning (Volk, Dane & Marini, 2014; ibid.). Även nya sätt att studera mobbning för att få ökad kunskap finns under denna våg (Marini & Volk, 2017; Volk et al., 2017). Mobbning har, som tidigare nämnts, förståtts utifrån ett individpsykologiskt perspektiv. Detta sätt att förstå mobbning kallar Schott och Søndergaard (2014) för paradigm ett. Under denna våg etableras ytterligare ett paradigm för att förstå mobbing. Detta paradigm utgår från att förstå mobbing som en socialt och kulturellt komplext fenomen som påverkas av flera krafter och processer och som inte nödvändigtvis kan härledas till individuella egenskaper. Schott och Søndergaard (2014) menar att hur mobbning förstås har betydelse för typen av metoder som används för att förvärva kunskap om mobbning. Langemann och Säfström (2018) menar att det är nödvändigt med forskning om mobbning som fokuserar på individer eller grupper av individer men att det nödvändigtvis inte är kärnan av problemet. De menar att mobbning inte nödvändigtvis handlar om enskilda individers beteenden utan det verkar i stället vara en oönskad konsekvens av skolan som socialiserande institution.

3.2 Svensk forskning om mobbning

Mobbningsforskningen i Sverige tog fart under mobbningsforskningens andra våg på 1980-talet. Nedan presenteras en tabell där olika studier som genomförts inom svensk mobbningsforskning refereras till.

Tabell 1. Översikt av svensk mobbningsforskning

Elever	Åskådare <i>Bystander</i>	Hälsa	Sociala relationer bland flickor	Skola	Förskola	Mobbning via Internet	Skolpolicy
Elmeroth, 2009; Eriksson Barajas & Lindgren, 2009; Hägglund, 2004; Thornberg, 2010; 2011a; 2011b; Thornberg & Knutsen, 2011; Thornberg, Rosenqvist & Johansson, 2012; Thornberg, Halldin, Bolmsjö & Petersson, 2013	Thornberg & Jungert, 2013; Forsberg, Thornberg, & Samuelsson, 2014	Beckman, 2013; Hellfeldt, Gill & Johansson, 2018; Nyqvist Cech, 2001; Östberg, Modig & Låftman Brolin, 2018; Hellfeldt,, 2016	Evaldsson & Svahn, 2012; Evaldsson, 2009; Karlsson & Evaldsson, 2011; Svahn & Evaldsson, 2011	Bliding, 2004; Damgren, 2002; Evaldsson & Nilholm, 2009; & Fors, 1993; Horton, 2011; 2018; Karlberg, 2011; Löf, 2011; Langmann & Säfström, 2018; Strand, 2013; Wrethander Bliding, 2004	Evaldsson & Tellgren, 2009; Jonsdottir, 2007	Beckman, 2013; Brolin Låftman, Östberg, & Modin, 2017; Olsson, Brolin Låftman, & Modin, 2017	Forsman, 2003; Frånberg & Wrethander, 2012

På ett övergripande plan kan det sägas att en stor del av de publikationer som lyfter mobbning och vardagsvåld i utbildningssammanhang har publicerats av myndigheter (se till exempel Skolverket, Brottsförebygganderådet, Diskrimineringsombudsmannen), vilket gör att samhällliga strävanden med att motverka och exkludera mobbning och vardagsvåld är representerade i flera publikationer och skulle kunna utgöra grund för en särskild studie. Vad jag i denna del intresserar mig för är inte dessa samhällliga uttryck utan fokus ligger på den forskningslitteratur som publicerats av svenska forskare med den svenska skolan som studieobjekt, även om detta studieobjekt har nära relationer och kopplingar med de samhällliga strävandena.

Utifrån översikten är det tydligt att svensk mobbningsforskning karakteriseras av heterogenitet vad det gäller metodval och likaså finns det en variation vad gäller resultat men som i stort verkar vara samstämmiga med internationella resultat. Mobbningsforskning som bedrivs inom svensk utbildningsvetenskap har varierande

studieobjektet, bland annat har elever, skola, policydokument, föräldrar och individer med funktionsnedsättning studerats. När utbildningsvetenskaplig mobbningsforskning började ta form i Sverige var det framförallt kvalitativa metoder som var överrepresenterade, framförallt i doktorsavhandlingar. Senare har ett flertal artiklar publicerats inom vilka kvantitativa metoder fått allt större utrymme även om kombinationen av kvalitativa och kvantitativa metoder är vanligt förekommande. Överlag framträder att svensk utbildningsvetenskaplig mobbningsforskning har ett intresse av att studera elevers uppfattning och erfarenheter av mobbning (se bland annat Låftman, Östberg, & Modin, 2017) även om lärare har utgjort studieobjekt i ett flertal studier (Karlberg, 2011). Det föreligger dock en central skillnad mellan svensk och internationell forskning där internationella studier mer bedrivits genom att studera skolklimatet eller/och kontexten (se bland annat Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004; Klein, Cornell & Konold, 2012). I stället framträder i svensk forskning ett större fokus på individen. Dessutom är det socialekologiska perspektivet inom internationell forskning uppmärksammat som ett användbart angreppssätt för att problematisera mobbning (se till exempel Eccles & Roeser 2010) vilket inte framträder inom svensk utbildningsvetenskaplig forskning på samma sätt.

Resultaten i svensk forskning kan övergripande sammanfattas som att flickors och pojkars mobbningsbeteende fortfarande verkar skilja sig åt, vilken tidig internationell forskning visade (Parke & Slaby, 1983). Flickor använder i större omfattning verbal och psykisk mobbning (Karlsson & Evaldsson, 2011) samt social exkludering (Svahn & Evaldsson, 2011). Detta är en trend som även kan hittas i internationella studier (se bland annat Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988). Evaldsson (2009) föreslår därför att mobbningsbegreppet revideras så att det också inbegriper de komplexa sociala processer som utspelar sig i barns vardagsliv, vilket skulle kunna tolkas som ett närmande gentemot ett socialekologiskt perspektiv. Även om orsakerna till mobbning är både individuella (mobbaren och offrets attribut) och icke-individuella (sociala sammanhang) anser barn företrädesvis att mobbning har sin grund i enskilda individers beteenden (Thornberg et

al., 2012) och utgör på så sätt en reaktion på avvikelser (Thornberg, 2010). Det verkar dessutom som om svenska föräldrar tillmäter skolmiljön en större betydelse eftersom föräldrar som väljer friskola gör det bland annat utifrån att de menar att mobbning är mer vanligt förekommande på kommunala skolor (Damgren, 2002). Många skolor har dessutom saknat handlingsplaner mot mobbning (Forsman, 2003; Siris, 2019) medan andra aktivt har infört ett nytt ämne på schemat, livskunskap, som skiljer sig åt mellan olika skolor men som kan förstås som ett försök från skolornas sida att förebygga psykisk ohälsa bland elever (Löf, 2011). Ämnet livskunskap har flitigt debatterats i media och av Skolverket då det visat sig att flera barn har upplevt sig kränkta under livskunskapslektionerna (se bland annat Kaliber, 2010). Utifrån beskrivningen ovan blir det tydligt att svensk mobbningsforskning i stora drag följer de utvecklingslinjer som redovisats gällande internationell mobbningsforskning. Det finns dock vissa smärre skillnader vilka till del naturligtvis kan beskrivas utifrån de skillnader som finns mellan olika länder vad det gäller kontextuella förutsättningar, ett faktum som ytterligare kan tjäna som argument för vikten att studera mobbning i ljuset av ett socialekologiskt perspektiv.

3.3 Skolklimat och skolans sociala miljö

Skolans vardagliga sociala miljö innefattar en mängd fenomen däribland ett flertal som skolan aktivt arbetar med att försöka utrota så som till exempel mobbning och vardagsvåld, vilka också finns ständigt närvarande i den sociala miljön utanför skolan. Skolan och de problem som uppenbarar sig i verksamheten kan därför inte förstås isolerat från samhället. Åtgärder som vidtas inom skolan påverkar och påverkas på så sätt av samhället utanför, likväl som åtgärder vilka vidtas i miljön utanför skolan påverkar skolans verksamheter.

Att gå i skolan är, precis som redan nämnts i kapitel ett, inget val, tvärtom har Sverige skolplikt vilket innebär att man som elev måste gå i skolan. I vissa situationer kan det innebära att barn tvingas gå till en skola där de får uppleva vardagsvåld och mobbning. Faktum är att när tonåringarna slutar skolan kommer de att ha tillbringat mer tid där än

på någon annan institution utanför hemmet (Eccles & Roeser, 2012; Eccles & Roeser, 2010; Hamre & Pianta, 2010; Meece & Schaefer, 2010) vilket leder till att deras socialisationsprocess⁷ till stor del påverkas av skolan de går i och den miljö de vistas i. Andra kontextuella faktorer som har en påverkan på eleverna är landet, miljön, den sociala gruppen, kulturen och de politiska beslut som influerar och interagerar/agerar i barnets sociala sammanhang (Qvarsebo, 2006).

Skolans klimat kan sägas bestå av flera olika, och i många fall samverkande komponenter, något som Zullig, Koopman, Patton och Ubbes (2010) lyfter fram i sin forskningsöversikt gällande skolklimat. Komponenterna systematiseras av författarna som tillhörande ett flertal olika områden (se bilaga 1).

Medvetenheten som finns om skolklimatets betydelse för elevernas lärande och trivsel är ingen ny företeelse utan har under en längre tid uppmärksammats av skolklimatsforskare. Murray (1938, i Marjoribanks, 2001) är en tidig representant för denna medvetenhet. Zullig, et al. (2010) menar att trots denna medvetenhet initierades inte skolklimatsforskning på allvar förrän under 1950-talet. Murray ansåg dock redan på 1930-talet att en viktig komponent för att förstå hur individer utvecklades var att få en insikt i hur de påverkas av skolklimatet.

Under senare år har det också uppmärksammats att skolmiljön är så mycket mer än renodlade kontextuella betingelserna. Detta fokus har särskilt riktats mot elevernas sociala miljö, vari det anses vara av särskild vikt för att beskriva beteenden och lärande samt huruvida skolan tar itu med problem inom organisationen och sociala relationer. I denna diskussion hävdas explicit att om skolan tar itu med den sociala miljöns betingelser anses det kunna resultera i ett positivt beteende bland eleverna (Zullig et al., 2010). I en översikt av skolklimatsforskning genomförd av Thapa et al. (2013) lyfts faktorer som anses särskilt positiva för att gynna en positiv utveckling av elever. Bland dessa faktorer hittas motivation att lära, mildra den negativa inverkan som den

⁷ Med socialisationsprocess i detta sammanhang menas att Svenska skolan anpassas till samhället och "återskapar samhällets rådande värderingar och kunskaper" (Lindensjö & Lundgren, 2002, s.59).

socioekonomiska statusen kan ha på akademiska framgångar, bidra till mindre aggression, vardagsvåld, trakasserier, sexuella trakasserier samt fungera som en skyddande faktor för elevernas lärande och livsutveckling (ibid.).

Skolklimatet påverkar således motivationen att lära sig, men också förekomsten av aggressioner, vardagsvåld och trakasserier som i sin tur inverkar negativt på motivationen. Skolklimat kan också accentuera skillnader mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund och en god miljö kan fungera som en skyddsfaktor för barn och deras lärande (Lillejord, Ruud, Fischer-Griffiths, Børte & Haukaas, 2014).

Klassrumsklimatet påverkar också förekomsten av mobbning och lärarnas möjlighet att hinna se alla elever. Om det är för många elever och det är trångt i klassrummet hindras eleverna från att få ett eget utrymme. Lärarna förväntas hantera klasserna men när det är för många elever i ett klassrum påverkar detta lärarnas förmåga att hantera situationer och oönskade beteenden (Horton, 2018). Stora klasser leder även till att lärarna tvingar eleverna att vara tysta för att inte få en bullrig miljö vilket kan i sin tur leda till att eleverna tappar motivation. Detta kan leda till att eleverna börjar hacka på varandra och initierar mobbning. Kontrollen som lärarna tvingas ha på eleverna kan leda till dåliga relationer mellan lärare – elev vilket i sin tur ökar risken för mobbning (ibid.)

3.4 Interventioner

Begreppet intervention kommer ursprungligen från latinets *intervéntio* som betyder komma emellan, avbryta eller inskrida (Nationalencyklopedin [NE], 2015). Kort sammanfattat innebär det att ett problem identifieras och att åtgärder sätts in för att bryta mönstret eller ändra det oönskade tillståndet. Min förståelse för vad en intervention är grundar sig på en bred förståelse av begreppet vilket innebär att de interventioner och interventionsstudier som redovisas nedan kan se väldigt olika ut.

Inom det pedagogiska fältet har olika interventioner använts. Några sådana exempel är interventioner för att förhindra att elever avbryter

sina studier (för en översikt se bland annat Prevatt & Kelly, 2003), interventioner riktade mot barn med talsvårigheter (se bland annat Cirrin & Gillam, 2008 för en översikt), eller interventioner för att höja kunskapsnivån (Dignath & Büttner, 2008; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003). Utöver dessa översikter finns en mängd olika interventioner som görs inom utbildningskontexten men i denna avhandling är det primärt intervention för att förebygga mobbning inom skolan som är av intresse.

Från policynivå uppfattas interventionsprogram som skolans systematiska arbete för att förebygga och åtgärda alla typer av vardagsvåld. Den första systematiska studien som publicerats internationellt beskrivande ett mobbningsinterventionsprogram är den redan tidigare nämnda studien av Olweus (Olweus, 1991, 1993). Programmet utvecklades, implementerades och utvärderades i Bergen, Norge. Interventionsprogrammet pågick under perioden 1983 - 1985 i 42 olika skolor. Därefter följde ytterligare en implementering i Bergen åren 1997–1998 i 14 skolor och i Oslo under 1999–2000 i tio olika skolor (Jimerson & Huai, 2010).

Även om Olweus har ett individpsykologiskt perspektiv för att förstå mobbning inkluderar Olweusprogrammet strategier som sägs vara nödvändiga att implementera på hela skolan vilket alltså innebär insatser såväl på klassrumsnivå som på individnivå. Detta kallas inom programmet för en "hela-skolan ansats". Det sägs uttryckligen i programmet - för att problemen med mobbning ska kunna åtgärdas förutsätts det att mobbningsproblematiken behandlas systematiskt och insatserna kan därför inte koncentreras på enbart individnivå utan insatserna som genomförs måste i stället omfatta hela skolkontexten (Jimerson & Huai, 2010; Olweus, 1991; Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004).

Med start från Olweus antimobbningsprogram har en mängd olika program formulerats och många har skapats med tydlig inspiration från Olweusprogrammet (för en beskrivning av detta se bland annat Jimerson & Huai, 2010; Smith et al., 2004). Olweusprogrammet kom på så sätt att få stort internationellt genomslag och har därefter i mångt och mycket fungerat som ett program gentemot vilket andra program utvecklats och

förfinats. Olweusprogrammet har implementerats på ett flertal ställen runt om i världen (till exempel Tyskland, Canada, USA) men har vanligtvis då, med hänvisning till skillnader i olika nationella kontexter, modifierats, även om det finns en hel del huvuddrag som är gemensamma. Det som vanligtvis behållits även när Olweusprogrammet modifierats är en gemenskap i att de utgår från att mobbning är ett fenomen som sker i en social kontext där kamrater, skolpersonal, föräldrar och den fysiska miljön samspelar (Jimerson & Huai, 2010).

Det finns en mängd olika interventionsprogram för att förebygga och förhindra mobbning och vardagsvåld i skolan. De interventionsprogram som redovisas nedan visar att det finns program som fokuserar på individen, gruppen och kontexten (för en översikt se bilaga 2). Dessa är på inget sätt heltäckande utan syftet är snarare att exemplifiera och ge en överblick över program och olika teoretiska utgångspunkter som insatserna utgår ifrån.

Individuella och beteendeariiktade interventionsinsatser

Det finns flera interventionsprogram som genomförs i syfte att undervisa om och öka medvetenheten om socialt inflytande och dåligt uppförande. På så sätt förväntas eleverna ändra sina beteenden och bli medvetna om vilka situationer som kan anses vara riskfyllda vad gäller var och när vardagsvåld och mobbning kan uppkomma. Ett sådant program är *Safe Dates Program* (Gottfredson & Bauer, 2007). Andra interventioner är *Anger Control Training* och *Good Behavior Game* (ibid.),

I Sverige hittas även program som primärt inte är utformade för att förebygga mobbning utan att arbeta med värdegrunden i förskolan, skolan och gymnasiet. Ett av dessa program är *Lion Quest* (lionsquest.se).

Interventionsinsatser som fokuserar på grupper och gruppdynamik

I handböcker som beskriver olika interventionsprogram presenteras och diskuteras ett flertal olika utvecklade metoder med det uttalade syftet att förebygga och åtgärda mobbning. Några av dessa metoder som presenteras på detta sätt är *Gemensamt bekymmer metoden* som

utvecklades av den svenska psykologen Anatol Pikas, *No Blame Approach* som liknar Pikas metod samt *Assertiveness Training* metoden (Sharp & Smith, 2002). Förutom dessa metoder kan projekt *PATHE* som använder *Program Development Evaluation* (PDE) (Gottfredson & Bauer, 2007) nämnas. Ett annat program som har fokus på skolan och den disciplinära hanteringen i skolan är det så kallade *Resource Officer* (SRO) (ibid.).

Olweusprogrammet, som rekommenderas som en mycket framgångsrik metod i ett flertal handböcker (se bland annat *Handbook of Bullying in Schools, An International Perspective*, *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*, *Handbook of School Violence and School Safety* och *From Research to Practice*), syftar till att ändra beteenden (Cowie och Sharp, 1994).

Kontextuellt inriktade interventionsinsatser

Det finns även flertalet interventionsinsatser och interventionsmetoder som huvudsakligen fokuserar på familjens och föräldrars betydelse. Dessa interventioner är inte helt avskilda från skolsammanhanget men de implementeras utifrån en föreställning av vikten i att tolka in fenomenet mobbning i en bredare kontext där föräldrar, lärare, kamrater och skola är alla viktiga beståndsdelar att analysera för att få ett lyckat resultat av interventionen. När denna typ av interventionsinsatser presenteras framträder en bild av att de har ett större fokus på individers antisociala beteenden och kamratgruppers involvering i brottsliga beteenden (Gottfredson & Bauer, 2007).

Några av dessa program är: *Dutch Anti-Bullying Program* som används i Nederländerna vilket är starkt inspirerat av Olweusprogrammet, *Step to Respect* som är vanligt förekommande i USA (Farrington & Ttofi, 2009), *KiVa Skola* vilket är ett finländskt åtgärdsprogram särskilt utvecklat för att motverka mobbning (KiVa International, 2014). I Sverige är kanske *Friends* det mest kända programmet för att motverka mobbning då det har marknadsfört sig i media och reklam (friends.se). Ett annat program som används i Sverige är *Skolkomet* som inte har som primärt syfte att förebygga mobbning

med som har visat sig minska oönskat beteende bland elever i skolan (se till exempel Karlberg, 2011).

Utvärderingar av interventionsprogram

Ovan redovisas att interventionsinsatser kring en rad frågor är vanligt förekommande för att komma till rätta med en rad problem skolan upplever i relation till utbildningssammanhang. I det följande avser jag att redovisa hur interventioner kring mobbning utvärderats och vilka resultat dessa kommit fram till.

Wilson, Gottfredson och Najaka (2001) genomförde en metaanalys av 165 vetenskapliga studier som utvärderat olika former av skolbaserade interventioner, vilka inte endast berörde fenomenet mobbning. I metaanalysen skiljs det mellan två typer av åtgärder: i) miljöfokuserade insatser och ii) individuellt inriktade insatser. De vanligaste miljöinsatserna som utpekats är insatser som fokuserar på beteendenormer följt av det interna arbetet i klassrummet. Skola och disciplinering samt betygsättning kategoriserades som miljöfokuserade interventioner. Den intervention som förekom med störst frekvens är att förändra individers beteenden. Endast en tredjedel av insatserna är kategoriserade som varande kontextuella. Den vanligaste enskilda insatsen riktas mot träning av social kompetens och självkontroll.

Enligt Gottfredson och Bauer (2007) är program som kan anses vara effektiva sådana som fokuserar på att ändra egenskaper hos skolor, enskilda individer eller familjer. Ett intressant resultat som framkommer i metaanalysen är att majoriteten av interventionsprogrammen verkar vilja åtgärda en mängd olika beteenden med en och samma åtgärd och det som mer eller mindre lyfts som en universalåtgärd är att det är lärare som på ett eller annat sätt ska åtgärda och motverka mobbning.

Även kohortstudier har använts för att utvärdera olika interventionsprogram. Kohortstudier innebär att data samlas in över tid för att mäta resultat av interventionsprogram. I interventionsprogram brukar det handla om att samla in data före och efter implementeringen (se bland annat Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 2009). Antalet gånger som data samlas in varierar beroende på interventionsprogram. För att

studera vilka effekter programmen har på skola och elever över tid behövs olika insamlingsmetoder av elevers upplevelser och erfarenheter och antalet insamlingar varierar. Dessutom finns det ett uppvisat intresse för att göra jämförelser av mobbningsfrekvenser före och efter interventioner. Det finns ett flertal studier vilka intresserat sig för hur mobbningsbeteenden förändras. Några exempel som kan anges är Olweus (1993), Pepler, et al. (2009), Smith, Pepler och Rigby (2004) samt Salmivalli, Kaukiainen och Voeten (2005). Genom att fokusera på förändringar kan jämförelser av jämnåriga barn i angränsande grupper göras, detta eftersom mätningarna sker utifrån ett eller flera tidsintervaller (Jimerson & Huai, 2010).

Antalet metaanalyser som gjorts för att studera olika interventionsprogram med syfte att motverka mobbning synes vara begränsat. Den första publicerade metaanalysen som hittas vid en systematisk litteratursökning är Smith et al. (2004) vilken av Merrell, Gueldner, Ross och Isava (2008) också lyfts fram som varande en pionjär bland metaanalyser som berör interventionsprogram för att motverka mobbning. Några andra exempel som faller ut vid en systematisk litteratursökning är Evans, Fraser och Cotter (2014), Ferguson, et al. (2007), Gaffney, Ttofi och Farrington (2018), Merrell et al. (2008), Ttofi och Farrington (2009) samt Vreeman och Carroll (2007). Dessa studier intresserar sig vanligtvis för programmens utveckling, hur de genomförda mobbningskartläggningarna organiseras samt vilka resultat som faller ut. Ett gemensamt fokus är ett sökande efter evidens för vilka interventionsprogram som ger mest positiva resultat vad gäller att motverka mobbning. Ett sådant exempel synliggörs av Ttofi och Farrington (2009) vilka för fram ett antal faktorer som positivt korrelerar med en minskad grad av mobbning. Några faktorer som faller ut som varande av betydelse är närvaro av föräldrar, utbildning av lärare, klassrumsregler, ett fokus på hela-skolan ansats samt användning av instruktionsfilmer. Ytterligare en viktig faktor är längden på programmen samt med vilken intensitet som arbetet bedrivs. Samtliga dessa faktorer anses ha stor påverkan på mobbningsfrekvens.

Gaffney et al. (2018) utvecklar vidare utvärderingen som Ttofis och Farrington publicerade 2009. Deras kriterier i metaanalysen från 2018

var identiska med den som genomfördes 2009. Dessa var: att studierna beskrev en utvärdering av ett skolbaserat anti-mobbningsprogram som genomförts med deltagare i skolåldern, att de använt en vedertagen definition av skolmobbing, att kartläggningen av frekvensen av mobbing genomförts kvantitativt, att de använt en experimentell eller kvasi-experimentell design, det vill säga att en grupp får interventionen och en annan (kontrollgrupp) inte får det. 100 studier inkluderades i metaanalysen från 2018 och resultatet var att alla program leder till minskad mobbing. Resultatet visar också att eleverna som mottog en anti-mobbningsintervention var mindre benägna att rapportera att de utsatte andra för mobbing efter att ha avslutat programmet i jämförelse med kontrollgruppen. Även elever som utsattes för mobbing var färre efter interventioner jämfört med kontrollgruppen. Sammanfattningsvis visar denna metaanalys att mobbingsprogram minskar mobbing både för mobbare och för offer (Gaffney, et al., 2018).

I metaanalysen av Farrington och Ttofi (2009) rapporteras flera interventionsåtgärder som kunde visa på framgångsrika resultat för att minska mobbing. Evans et al. (2014) å andra sidan hittade inte något direkt samband mellan interventionsåtgärder eller andra åtgärder och minskningen av mobbing, däremot så menade de att mobbningsprogram generellt leder till minskning av mobbing. Gaffney et al. (2018) skriver att det behövs utvärderingar av insatser för att få fram vilka som faktiskt fungerar och vilka kombinationer av insatser som fungerar.

Gaffney et al. (2018) lyfter även problematiken som kan finnas vid implementering av olika program. Två exempel som de lyfter är att om programmen syftar till att öka medvetenheten om mobbing och den negativa påverkan som mobbing har på offer, kan deltagare som rapporterat mobbing före implementeringen vara mindre benägna att rapportera sitt mobbningsbeteende efter avslutad programimplementering. Å andra sidan kan den ökade medvetenheten om de negativa effekterna av mobbing leda till ökad rapportering av utsatthet. Det sistnämnda är något som lyfts som ett känt fenomen, kunskapen om fenomenet ökar rapporteringen av densamma (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003).

Utvärdering av program svensk kontext

Ett antal forskare i Sverige genomförde på uppdrag av Skolverket mellan åren 2008–2010 en omfattande utvärdering av arbetet mot mobbning (Skolverket, 2011a). De program som undersöktes var *Friends*, *SET*, *Lions Quest*, *Olweusprogrammet*, *Farstametoden*, *Skolkomet*, *Skolmedling* och *Stegvis*. Antal skolor som ingick i utvärderingen var 39. Antal skolor per program var fyra förutom Skolkomet som representerades av tre skolor. Åtta skolor använde inget specifikt program och klassificerades därför som jämförelseskolor. Initialt bestod uppdraget i att programmens olika effektivitet skulle utvärderas vilket visade sig vara omöjligt eftersom ingen av de undersökta skolorna använde programmen i renodlad form. Skolorna använde i stället delar av olika program samtidigt. Uppdragsutförarna valde därför i stället att undersöka enskilda insatsers effektivitet samt de arbetssätt som verkade fungera. Utvärderingen planerades metodologiskt på ett sådant sätt att de skulle kunna följa individers utsatthet över tid och man valde att använda sig av både kvalitativa och kvantitativa data. Slutsatser och resultat som kunde presenteras var primärt baserade på skolpersonalens och elevernas egna erfarenheter genom de metoder man valt att fokusera för insamlandet av data. Utöver dessa data ingick också, för att genomföra analysen, jämförelser av programmens innehåll och de som av undersökningsteamet uppmärksammades som effektiva insatser för att motverka mobbning. Ett av huvudresultatet i utvärderingen var att det är problematiskt att använda färdiga program då skolors vardag är så pass komplex och innehåller så många olika dimensioner vilka är svåra att komma åt med hjälp av ett enskilt program. Ett annat resultat var att alla program visade sig innehålla insatser som kunde karaktäriseras som varande effektiva men även insatser som ansågs vara ineffektiva och till och med insatser som kan leda till en ökning av kränkningarna i skolan. Slutsatsen av utvärderingen landade i att inget program kunde rekommenderas och att ökad hänsyn till pojkar och flickors olika behov måste tas när skolor arbetar för att förhindra mobbning.

Utvärderingen gav upphov till många frågor bland de skolor som hade använt olika interventionsprogram för att minska inslagen av mobbning. Många skolor hade exempelvis använt kamratstöd som var en utav insatserna som utvärderingen visade hade rent kontraproduktiva effekter, i stället för att förhindra mobbning ökade mobbningen (Skolverket, 2011a). Många ifrågasatte utvärderingen (se exempelvis Flodin, 2011; Forster, Bremberg, Karlberg & Ogden, 2011; Olweus International AS) utifrån de framkomna resultaten gällande färdiga programs kontraproduktivitet. I denna kritik framkom särskilt ifrågasättande av metodval och hur enkäten var utformad. Ytterligare kritiserade Olweus International Skolverkets rapportering av antalet informanter vilket man menade var bristfälligt. Skolverket svarade på denna kritik genom att formulera att data kom från 10 000 elever och 39 skolor, men ett mer korrekt antal elever var 7000 elever och på så sätt kan det uttryckas att den kritik som framförs av Olweus International har viss relevans. Det framkom också kritik kring det faktum att det finns skolor i Sverige som använder ett program strukturerat, skolor som alltså är programtrogna, men att Skolverket inte studerade dessa skolor genom sitt urval. Kärnan i kritiken är att trots att kritikerna anser att det finns bra undersökningsmaterial för att kunna svara på frågan om effektiviteten hos de olika programmen väljer Skolverkets att inte ta med detta i sitt material. I förlängningen innebär det att det fortfarande inte går att säga något om interventionsprogrammets effektivitet eftersom evidensen för uttalandet om att deras effektivitet är dålig och saknar välgrundade empiriska bevis.

Skolverkets utvärdering kom att få stor inverkan på skolornas praktik vad det gäller att motverka mobbning. Skolor använde program, som om man då ska tro på Skolverkets utvärdering, var kontraproduktiva i tron att de skulle minska mobbningsfrekvensen. Utvärderingen ledde på så sätt till ett skifte vad det gäller synen på interventionsprogram i skolan. Dåvarande ordförande i Lärarförbundet, säger som en kommentar till resultaten att lärarna måste få verktyg för att motverka mobbning. De måste även få gemensam tid för att kunna hantera mobbningsproblematiken (Hedlund, 2011). Följden av slutsatserna i Skolverkets utvärdering skulle kunna formuleras som att skolan står

inför utmaningen att förhindra vardagsvåld, diskriminering, aggression, kränkande behandling och mobbning utan att någon säger till dem, eller ger dem handlingsalternativ för hur detta ska utföras. Skolorna lämnas, på så sätt, helt enkelt ensamma, enligt Flodin (2011), ordförande i Skolledarförbundet och är en av dem som är starkt kritisk till Skolverkets rapport.

3.5 Vad fungerar

Utifrån tidigare forskning, program och utvärderingar kan vissa riktlinjer av vad som fungerar ses. Något som verkar vara en framgång är hela-skolan ansats (Jimerson & Huai, 2010; Smith, et al., 2004) vilket innebär att alla på skolan ska ha en samsyn vad gäller mobbning men även normer. Det förebyggande arbetet ska genomföras på individ-, klassrums- och skolnivå (ibid.). Det förebyggande arbete, vare sig det är ett program eller inte måste ske under en längre tid, desto längre desto bättre (Farrington & Ttofi, 2009). Implementeringen bör även sträva efter att främja jämlika klassrumsstrukturer och förankra normer som stödjer mångfald och integration (Söderberg, 2018). Samtidigt bör skolans främjande och förebyggande arbete ske systematiskt under hela året (Menesini & Salmivalli, 2017; Skolverket, 2011a).

Evans et al. (2014), Farrington och Ttofi (2009) och Ttofi och Farrington (2011) menar att föräldramöten och utbildning är effektivt för att förebygga mobbning. Skolverket (2011a) menar å andra sidan att det inte är effektivt. Kessel Schneider, O'Donnell & Smith (2015) skriver att föräldrainformation om elevernas Internetanvändning och hur de mobbar och mobbas på Internet är viktigt för att de ska förstå vilka plattformar barn och unga använder. Tydliga disciplinära metoder är viktigt för att alla ska veta vad som är accepterat och vad som inte är det (Farrington & Ttofi, 2009; Skolverket, 2011a). Det ska finnas konsekvenser, som skolan bestämmer, av att göra något som inte är accepterat (Olweus & Limbert, 2010).

Rastvakter är något som också minskar förekomsten av mobbing (Evans et al., 2014; Skolverket, 2011a). Skolklimatet påverkar också förekomsten av mobbning (Thapa et al., 2013). Om skolklimatet är bra

förekommer det mindre mobbning (Evans et al., 2014). Klassrumsklimatet och klassens storlek påverkar förekomsten av mobbning (Horton, 2018). Lärarna har inte samma möjlighet att ge alla elever samma uppmärksamhet om klassen består av för många elever. Detta gör att eleverna som inte får uppmärksamhet tappar intresse för undervisningen och kan i stället börja kränka andra elever som i sin tur leder till mobbning (ibid.)

Elever kan bli studiemotiverade genom att man involverar dem i skolans förebyggande arbete. Detta är ett viktigt inslag i KiVa (Evans et al., 2014) och verkar vara en framgångsfaktor. Ytterligare ett inslag i KiVa är lektioner som är utformade för att förbättra åskådarnas empati, egen förmåga att visa att mobbing inte är accepterat och attityder mot mobbning. Lektionerna inkluderar diskussioner, grupparbete, rollspel, filmer och ett KiVa-videospel (Evans et al., 2014). Speciella lektioner och kamratstödjare, som de var utformade när Skolverket genomförde sin utvärdering, menade Skolverket (2011a) ökade mobbning. Sainio, Veenstra, Huitsing och Salmivalli (2011) menar å andra sidan att om offret har klasskamrater som stödjer och försvarar dem är de mindre deprimerade och oroliga. De har också en högre självkänsla och har en mindre risk att bli avvisade av sina skol- och klasskamrater. Det är således alltid bättre att ha stöd och försvar än att vara ensam (ibid.). Utifrån det resonemanget kan kamratstödjarverksamheten problematiseras och dess utformning, så som den var vid Skolverkets utvärdering, ifrågasättas. Kivas kamratstödjare handlar inte om att vara vuxnas ögon och öron vilket kamratstödjarverksamheten var vid Skolverkets utvärdering. Kivas syftar i stället till att stärka eleverna så att de vågar säga ifrån, visa att vissa beteenden inte är accepterat och berätta för en vuxen vad som pågår. Evans et al. (2014) utvärderade KiVa och programmet visade sig ha en positiv och signifikant inverkan på mobbning och utsatthet.

3.6 Mobbningsforskningen – ett sammanfattande avstamp

Forskning om mobbning i skolan har utvecklats allt sedan begreppet introducerades för fem decennier sedan. Begreppet mobbning trädde in

i skolan under tidigt 1970-tal för att utvecklas till ett eget forskningsområde som kom att engagera allt fler forskare och beslutsfattare (se bland annat Kallestad & Olweus, 2003; Olweus, 1973; Smith, 2013). Under tidiga 1970-talet var det primärt individen som utgjorde studieobjektet. Framförallt användes i dessa tidiga studier det individualpsykologiska perspektivet vilket bland annat Olweus tidiga forskning utgör ett exempel på. Det är framförallt under den första våg av mobbningsforskning som det blir tydligt att problemet inte kopplas primärt till skolan och det vidare sammanhanget. Under en andra våg av mobbningsforskning etableras mobbningsforskning som ett fält med skolan som kunskapsintresse och olika interventionsprogram ges en större spridning internationellt. Nu etableras och utvecklas även svensk utbildningsvetenskaplig forskning och mer komplexa perspektiv används också. Under en tredje våg av mobbningsforskning ökar den internationella spridningen i form av konferenser, en ökad mängd publiceringar och fler interventionsprogram. Under mobbningsforskningens fjärde våg etableras ytterligare ett begrepp, nätmobbning som används som ett paraplybegrepp för all mobbning som sker via telefon, dator eller surfplatta. Den senaste vågen är nära förbunden med utvecklingen av nya sociala medier och teknologier, som också medför en utsträckning av fenomenet skolmobbning (Smith, 2013).

Forskning som intresserar sig för mobbning i skolan ger uttryck för ett gemensamt intresse - att motverka elevers lidande och finna en lösning på mobbningsproblematiken. Interventionsprogram är exempel på strävan att förhindra mobbning i skolan. Genom olika program har data samlats in för att kartlägga elevers upplevelser av mobbning. Metoder för insamling av data har varierat även om enkäter framträder som den metod som dominerat.

Mobbningsforskningen har inte bara epistemologiskt och ontologiskt utvecklats under de fem decennier som mobbning funnits som begrepp, även kunskapsintresset har vidgats. Den första vågen verkar inte ha försvunnit för att den andra vågen etablerades utan vågorna existerar som avlagringar och överlappande fält. Det finns därför inom fältet fortfarande ett starkt intresse för att studera individen och förklara

utfallet med egenskaper som utmärker mobbare och offer (se bland annat Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu & Simons-Morton, 2001). Senare växte även ett intresse fram av att studera åskådarna (bystanders) vilket det fortfarande finns ett stort intresse för (se till exempel Espelage & Swearer, 2010; Rigby, 2002; Salmivalli et al, 1996).

I denna avhandling nyttjas en teoretisk inramning som tillvaratar den mobbningsforskning som har gjorts. Det innebär för det första ett intresse för individer och deras erfarenheter och uppfattningar om mobbning i skolan, men också som medborgare i ett vidare perspektiv. För det andra öppnar det socialekologiska perspektivet för att olika individer, nivåer och system kan relateras till varandra. Det medför att mobbning i skolan och vardagsvåld i samhället och individernas förståelse och erfarenheter beaktas i en vidare kontext med hänsyn till den komplexitet som utmärker fenomenet. Även interventionen har sin grund i detta synsätt. För det tredje används i studierna både kvantitativa och kvalitativa data insamlade med olika metoder inom ramen för skilda ansatser. Avhandlingen placeras inom den sista vågen och det andra paradigmet då mobbing och vardagsvåld förstås som ett socialt och kulturellt komplext fenomen som påverkas av flera krafter och processer. Noteras bör att avhandlingen inte specifikt eller explicit behandlar den inriktning mot sociala medier som den fjärde vågen rymmer.

4 Metod

I kapitlet presenteras avhandlingens metodologiska utgångspunkter. Därefter följer en redovisning av de fyra artiklarnas datainsamlingsmetod, dataanalys, reliabilitet och validitet samt etiska ställningstaganden. I de första två artiklarna är intresset riktat mot vardagsvåld. Den tredje fokuserar på förändringarna i skolans inre arbete vid initieringen av en lokalt anpassad antimobbingsmodell. Den fjärde artikeln fokuserar även den på förändring men intresset riktas till elevernas erfarenheter av mobbning.

4.1 Utgångspunkter och design

Det vetenskapsteoretiska antagande som ligger till grund för de metoder som använts i denna avhandling härrör från avhandlingens forskningsfrågor hur vardagsvåld kan konceptualiseras och förstås?, vilka förändringar som kan ses i skolans inre arbete när en lokalt anpassad anti-mobbingsmodell initierats? samt vilka förändringar i förekomst av mobbning kan ses i skolorna i en kommun där en lokalt anpassad anti-mobbingsmodell implementeras för att förebygga mobbning? En utgångspunkt är att vardagsvåld och mobbning inte definieras på ett liknande sätt. Detta påverkar möjligheten att studera ovanstående fenomen. Men det påverkar även möjligheten att förebygga och åtgärda vardagsvåld och mobbning. Med den bakgrunden i åtanke har flera olika metoder valts för att få svar på avhandlingens syfte som är att utveckla kunskap om vardagsvåld och mobbning i skolan. En annan utgångspunkt är att vardagsvåld förstås som ett övergripande begrepp som inrymmer mobbning i skolan. Avhandlingens syfte är också att utveckla kunskap om planläggning och intervention som metoder för att motverka mobbning. För att uppnå avhandlingens syfte genomfördes två delstudier som redovisas i fyra artiklar. Den första delstudien som redovisas i artikel I och II syftar till att få kunskap om hur vardagsvåld konceptualiseras och förstås. Den andra delstudien redovisas i artikel III och IV. Artikel III syftar till att få kunskap om vilka förändringar som kan ses i skolans inre arbete när en lokalt anpassad anti-mobbingsmodell

initierats. Artikel IV studerar förändringar i förekomst av mobbning som kan ses i skolorna i en kommun där en lokalt anpassad anti-mobbningsmodell implementeras för att förebygga mobbning och kränkande behandling. Utifrån denna positionering utgår avhandlingen från en pragmatisk inställning (Cohen, Manion & Morrison, 2000). I avhandlingens artiklar har olika metoder för att få svar på olika frågor använts. I kappan har en syntes nyttjats (Zimmer, 2006) för att sammanfoga resultaten från artiklarna till en förståelse av vardagsvåld och mobbning utifrån ett socialekologiskt perspektiv. Metoderna som valts har varit nödvändiga för att få svar på forskningsfrågorna (Suter, 2005).

Utifrån en pragmatisk inställning har således både kvalitativa och kvantitativa metoder varit nödvändiga för att uppnå avhandlingens syfte. Creswell (2003) lyfter fördelarna med att använda flera metoder som ett sätt att uppnå hög validitet. Att kombinera olika metoder har sin början när forskare inom samhälls- och beteende- eller humanistiska vetenskaper ansåg att både kvalitativa och kvantitativa metoder var användbara för att få svar på sina forskningsfrågor (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Flera forskare har skrivit om fördelarna med att använda flera metoder (Se bland annat Collins, Onwuegbuzie, & Sutton, 2006; Dzurec & Abraham, 1993; Sechrest & Sidani, 1995). Cuba och Lincoln (1994) menar att både kvalitativa och kvantitativa metoder kan användas inom alla forskningsparadigm. De menar vidare att inom varje paradigm är kombinationen av kvalitativ och kvantitativ metod meningsfull (Creswell, 2003; *ibid.*). Genom att använda flera tillvägagångssätt kan kunskap om ett fenomen fås, genom att studera det utifrån flera synpunkter, perspektiv, positioner och ställningstaganden (Johnson, et al., 2007). Enligt Creswell och Plano Clark (2011) kompenserar flera metoder för svagheter som kan finnas inom kvalitativa och kvantitativa metoder. Kvantitativ forskning har sin svaghet i att individernas röster inte hörs samtidigt som kvalitativ forskning har kritiserats för att inte vara tillräckligt objektiv då forskaren gör sina egna tolkningar av data. Genom att kombinera styrkorna av båda metoderna kompenseras svagheter av desamma

(ibid.). Eftersom endast en metod förmodligen inte räckt för att uppnå avhandlingens syfte så har flera metoder använts.

Enligt *mixed methods* används kombinationen av kvalitativ och kvantitativ data för att få en bättre förståelse av det som studeras (Creswell, 2003). Således har jag använt *mixed methods* i kappan för att få svar på avhandlingens forskningsfrågor. I delstudie I använder jag *mixed methods* i och med att jag kombinerar kvalitativ och kvantitativ metod. I artikel I används kvalitativ data som har analyserats dels kvalitativt och senare kvantitativt. Data har inte samlats in både kvalitativt och kvantitativt vilket vissa forskare menar är ett kriterium för att kallas *mixed methods* (se bland annat Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003; Johnson et al., 2007). Andra menar att metoderna ska användas och blandas på olika sätt. I bland tjänar en metod en annan vid validering och förklaring av resultat som uppstår ur en dominerande metod. Vid andra tillfällen används metoderna i olika delar av forskningen för att besvara forskningsfrågorna (Johnsson et al., 2007). Det innebär således att en metod kan vara mer dominerande en annan och användas vid olika delar av studien. I delstudie I har data inte samlats in både kvalitativt och kvantitativt utan det var vid analysen som metoderna kombinerades. Utifrån denna förståelse använder delstudie I *mixed methods*. Kappan använder också *mixed method* i syntesen. En syntes syftar till att utveckla ny kunskap baserad på analys av befintliga kvalitativa forskningsresultat (Thorne, Jensen, Kearney, Noblit & Sandelowski, 2004). I denna avhandling har både kvalitativa och kvantitativa metoder nyttjats vilket gör att syntesen per se inte kan kallas metasyntes utifrån den definition som ges (Thorne et al., 2004; Zimmer, 2004). Artiklarna används för att få kunskap om fenomenet vardagsvåld och mobbning utifrån ett socialekologiskt perspektiv. Artiklarna används också för att få kunskap om skolans mobbningsförebyggande arbete i en kommun och hur mobbning förstås i relation till vardagsvåld. Således görs en syntes av artiklarna för att få ytterligare kunskap, utöver avhandlingens forskningsfrågor som besvaras i artiklarna. Se tabell 2 för en artikelöversikt.

Tabell 2. Översikt över forskningsfrågor, deltagare, metoder och analys.

Forskningsfråga	Undersökningsgrupp	Metod	Analys	Artikel
Hur kan vardagsvåld konceptualiseras och förstås?	Slumpmässigt utvalda 368 individer i åldern: 6 till 46.	Strukturerat intervjuprotokoll Kvalitativ och kvantitativ	Kvalitativ bearbetning av data i NVivo för att ordna kategorier. Kvantitativ databas i SPSS för att möjliggöra innehålls-analyser.	Artikel I och II
Vilka förändringar kan ses i skolans inre arbete där en lokalt anpassad anti-mobbningsmodell initierats?	Lärare och annan personal från sex skolor från år 4 till 9. Antalet utövare som deltog i projektet var 10 till 19 per skola.	Enkäter, och kvalitetsrapporter. Kvalitativ	Cykler av action, reflektion och analys i en aktionsforskningsansats.	Artikel III
Vilka förändringar i förekomst av mobbning kan ses i skolorna i en kommun där en lokalt anpassad anti-mobbningsmodell implementeras för att förebygga mobbning?	Elever i åk 4–9 under fem vågor. Under våg 1 svarade 1439 elever. Under våg 2, 1944 elever, under våg 3, 2567 elever, under våg fyra svarade 3874 elever och under våg 5 svarade 5608 elever.	Webbenkäter Kvalitativ	Deskriptiv data.	Artikel IV

Avhandlingen utgår från olika metodologiska utgångspunkter. Dels används induktion och dels abduction. Induktion utgår från empirin för att hitta mönster. I artikel I och II används induktion för att hitta mönster som förklarar respondenternas konceptualisering och förståelse och av vardagsvåld. Artikel I utgår även dels från abduction då WHO:s våldskategorier inspirerade till analysen. I den tredje artikel används abduction vilket innebär att mönster kartläggs för att förstå resultatet. I artikel VI används en enkät för att få kunskap om elevernas upplevelser av mobbning.

4.2 Forskningsprocessen delstudie I

Genomförandet av avhandlingen började med att formulera avhandlingens första forskningsfråga. För att få svar på första forskningsfrågan gjordes en analys av data från ett intervjuprotokoll (se bilaga 3) som hade samlats in av studenter som deltog i en metodkurs i pedagogik på kandidatnivå vid den lokala högskolan. Detta intervjuprotokoll kom att utgöra det empiriska underlaget i artikel I och

II. Nedan följer en beskrivning av tillvägagångssättet för att svara på första forskningsfrågan som är "hur kan vardagsvåld konceptualiseras och förstås?"

Urval och genomförande

Sextio studenter från sista året inom hälsopedagogiska programmet genomförde intervjuer med vardera tre män och/eller pojkar och tre kvinnor och/eller flickor i olika åldrar vid slumpmässigt utvalda platser. Syftet med uppgiften var primärt att träna studenter i att utföra intervjuer, men som en biprodukt samlades ett rikt och varierat intervjumaterial in. Urvalet var ett slumpmässigt bekvämlighetsurval, dock inom ramen för specifika åldrar. Det innebär att studenterna frågade den första personen de stötte på inom det tilldelade området.

Data samlades in genom strukturerade intervjuer som innebär att frågorna är förbestämda och vissa av frågorna har förbestämda svarsalternativ. Själva intervjun kan likna en enkät som fylls i av intervjuaren. Samtliga intervjuer genomfördes utifrån ett strukturerat intervjuprotokoll med en variation av öppna och slutna frågor (se bilaga 3). De genomförda intervjuerna resulterade i data från 368 individer i åldrarna 6 till 46.

Bearbetning och analys av data

Informanterna i artikel I var lekmän i åldrarna 6 – 46 och syftet var att få kunskap om deras uppfattningar om våld. Informanternas definition av våld transkriberades till en elektronisk fil i Microsoft Word som sedan importeras till NVivo, som är en mjukvara som används för kategorisering och organisering av kvalitativa data. För analys av informanternas uppfattningar av våld genomfördes en innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005; Sandelowski, 2000). Trender och mönster uppmärksammades. Filerna kodades med beaktande av ålder, kön och de självrapporterade roller som informanterna angav i samband med de olika våldshandlingarna.

I analysen nyttjades också en form av ordkategorisering för att skapa och visa varianser av vissa nyckelord. Den slutliga analysen genererade

tre överordnade kategorier: Fysiskt våld, psykiskt våld och ställföreträdande våld. Den sistnämnda kategorin innebär att våldet utövas av och är riktat mot någon annan, till exempel medievåld. De slutgiltiga kategorierna är empiriskt grundade och samtidigt delvis inspirerades i WHO:s typologi av våld (Krug et al., 2002).

För att analysera minnena av våld som framställs i artikel II konstruerades en databas i SPSS för att möjliggöra analys av händelserna. Ur våldsutsagorna identifierades 703 stycken, 2,3 våldshändelser per man och 2,1 våldshändelser per kvinna. Därefter klassificerades händelserna utifrån ytterligare fler variabler: typ av händelse, våldskonstellationen, respondentens roll i våldshändelsen, platsen där våldshändelsen skett och respondentens uppfattning av händelsen.

Statistiska metoder för analys av data var dels beskrivande statistik där medelvärden, standardavvikelse och frekvens beräknades. Samvariationen mellan variabler har sedan analyserats med hjälp av *Spearman's* korrelationstest (Rho).

4.3 Forskningsprocessen delstudie II

För att få svar på avhandlingens andra och tredje forskningsfrågor genomfördes ett mobbningsinterventionsprojekt i en kommun. I och med Skolverkets (2011a) resultat kontaktade anställda på kommunen en forskare vid den lokala högskolan för att boka ett möte. Jag som doktorand fick möjlighet att delta i mötet. Syftet med mötet var att samtala om hur kommunen kunde gå vidare med det förebyggande arbetet utifrån Skolverkets resultat från rapporten *Utvärderingar av metoder mot mobbning* (Skolverket, 2011a). Resultatet av mötet var att försöka implementera forsknings- och evidensbaserat mobbningsförebyggande lokalt anpassade strategier. Kommunen skulle tillsammans med forskaren och mig som doktorand, försöka utarbeta konkreta förebyggande åtgärder baserade på konkreta bevis och uppgifter som angivits i Skolverkets rapport. Detta var något som inte fanns i uppdraget som givits till Skolverket 2007 och något som många

skolor och kommuner efterfrågade (se bland annat Carlson & Rosenqvist, 2011).

Efter mötet med kommunen bildades en styrgrupp bestående av tre anställda i kommunen och två anställda vid den lokala högskolan, bland annat författaren till artikeln. Styrgruppen implementerade modellen som i artikeln och i avhandlingen kallas kommunmodellen. Styrgruppen planerade insatserna och satte datum för strategimötena.

För att få svar på forskningsfrågorna behövdes olika datainsamlingsmetoder. Datainsamlingsmetoden i artikel III var personalenkäter (se bilaga 4) samt olika typer av kvalitetsrapporter som skolorna skrev. Dessa rapporter var dels kopplade till projektet, dels kopplade till uppföljningar inom kommunen. Projektet genomfördes som ett aktionsforskningsprojekt. För att få svar på den fjärde artikelns forskningsfråga användes elevenkäter som genomfördes som en del i interventionsprojektet (se bilaga 5).

Urval och genomförande av artikel III

För att samla in empiri till artikel III användes dels enkäterna som riktades mot praktikerna som deltog i interventionsprojektet. Praktikerna bestod av lärare, skolkuratorer, specialpedagoger och rektorer från deltagande skolor. Antalet skolor som deltog var sex och antalet praktiker varierade från mellan 10 till 19 per skola. Praktikerna svarade dels på enkäter i anslutning till strategimötena, vilket kan ses som en formativ utvärdering av strategimötet, och dels på en enkät i slutet av projektåret och kan ses som en summativ utvärdering (se bilaga 4).

Vid strategimötena varierade min roll mellan att inta en passiv och en aktiv roll. Jag satt längst bak vid genomgången som gavs av en anställd i kommunen. Jag pratade inte om inte en fråga riktades till mig. När praktikerna satt i olika gruppkonstellationer deltog jag endast som åhörare. Frågor besvarades när praktikerna ställde dem. Under strategimötena förde jag anteckningar av det som skedde i rummet (se bilaga 6 för en sammanfattning av anteckningarna).

Till en början var jag mer avvaktande och intog en mer distanserad roll. Detta var i och med att jag till en början inte hade kunskap om

skolkulturen (Musante & De Walit, 2010) men under tiden projektet fortskred uppnåddes kunskap om kulturen, skolsystemet och kommunkonstellationen. Alla i styrgruppen fattade gemensamt alla beslut som togs (se bland annat Musante & DeWalt, 2010). Musante och DeWalt (2010) skriver om att individen skolas in i kulturen och menar att det uppnås vid observation vilket leder till att individen då utvecklar en tyst förståelse för kulturen som observeras.

Bearbetning och analys av data av artikel III

Bearbetning och analys av data i artikel III genomfördes löpande under projektets gång genom att minnesanteckningarna skrevs ner och sorterades efter varje strategimöte för att få en struktur på det insamlade materialet. Efter varje strategimöte analyserades enkäterna genom att identifiera olika mönster som överensstämde med varandra. Detsamma gjordes med den avslutande enkäten och kvalitetsutvecklingsrapporterna.

Kodningen var induktiv vilket innebär att teman och kategorier framkom utifrån resultatet (se bilaga 6). Det fanns med andra ord inte kategorier konstruerade i förväg. Teman från alla möten fördes sedan samman för ytterligare tolkning och organisation i syfte att identifiera de viktigaste kategorierna för att uppnå sammanhängande struktur för analysen. De slutliga kategorierna som presenteras i artikel III skapades genom innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005; Sandelowski, 2000).

Data som använts vid artikel III var framförallt minnesanteckningar utförda av mig som doktorand, personalenkäter (se bilaga 4) samt olika typer av kvalitetsrapporter dels kopplade till projektet men också rapporter som skolorna är skyldiga att genomföra inom kommunen.

Urval och genomförande av artikel IV

För att samla empiriska data till artikel VI genomfördes en enkätundersökning som eleverna i årskurs 4 till 9 svarades på två gånger per år. Enkäten kartlägger åtta former av mobbning (se bilaga 5). Insamlingsmetoden genomfördes under 2013–2018 i sju olika vågor. Första vågen var första året skolorna började använda

kommunmodellen. Således är en våg ett läsår, från augusti till juni. Antalet skolor som var inbjudna att delta i de olika vågorna varierade. Skolorna som deltog i en våg ingick också i de andra vågorna, vilket innebär att antalet skolor och elever ökade varje år. Under den första vågen var det 6 skolor, under den andra var det 11, under den tredje var det 20, under den fjärde var det 25 och under den sista och sjunde vågen var det sammanlagt 28 skolor som deltog. I artikel IV redovisas data från de skolor som implementerade modellen den första vågen

På grund av att kommunen genomgick en omorganisation ledde det till att flera av skolorna som deltog vid det första året inte fanns vid senare års mätningen. Skolorna gjordes antingen om till låg- och mellanstadium eller stängde då kommunen öppnade en högstadieskola där eleverna från omorganiserade skolor började.

Enkäten lades in i programmet Easyresearch som är en mjukvara för online-undersökningar som kommunen inhandlade specifikt för projektet. Undersökningen gjordes under höstterminen vilket gav en baslinjedata och på vårterminen vilket gav en uppföljningsdata.

Bearbetning och analys av data av artikel IV

Analysen av artikel IV var, som tidigare nämnts, av deskriptiv karaktär. Resultaten av undersökningen hanterades av kommunen, som genomförde analysen med hjälp av mjukvaran Easyresearch. Data i artikeln är deskriptiva och visar procentuella förändringar över tid, snarare än statistiska analyser.

4.4 Bedömning av validitet och reliabilitet.

Med validitet avses hur väl en metod undersöker det den avser att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2009). Därför bör kritiska frågor ställas kring hur data analyseras i studien och när forskaren anser att inte mer data behöver samlas in för att möjliggöra att forskningsfrågorna kan besvaras (se bland annat Merrick, 1999).

Informanterna i artikel I besvarade på frågan om vad de ansåg vara våld utifrån sin förförståelse. Genom att studenterna ställde öppna frågor om individers förståelse för våld och därefter om ett våldsminne

gjordes ett försök att fånga vardagslivets erfarenheter och åsikter om vardagsvåld och vardagsvåldsyttningar. På detta sätt har frågan om ekologisk validitet uppmärksamats (Bryman, 2011). Alla intervjuare meddelades att det var den första spontana incidenten som skulle tillmätas störst värde, detta har också varit det sätt som den interna validiteten har beaktats (Bryman, 2011). Minnesanteckningar och enkäter användes i artikel III för att studera hur en intervention för att motverka mobbning planerades och genomfördes. Tolkningar och utsagor har redovisats ingående och redovisningen av projektets olika delar har eftersträvat att vara specifik och noggrann. Enkäten som gav empiri till artikel IV har använts vid tidigare sammanhang av Skolverket (2011a) även om enkätens innehåll reducerades. Skolverket gjorde en pilotstudie av elevenkäten under mars/april 2008. Detta gjordes i syfte att testa och utvärdera frågorna men även det webbaserade förfaringssättet. Den ursprungliga enkäten utvecklades av flera forskare och har använts vid flera mättillfällen vilket kan ses som en indikator för dess funktionalitet och trovärdighet.

Reliabilitet används som en mått på tillförlitlighet i resultat. Hur tillförlitliga har valda instrument varit för att mäta det som avsågs att mätas? En annan viktig fråga att ställa handlar om det är möjligt att replikera studien. Frågor om metoder för insamling och analys, informanter, undersökningens genomförande och förutsättningar har beaktats som ett sätt att öka studiens reliabilitet (jämför Merrick, 1999). I delstudierna har olika datainsamlingsmetoder använts. Delstudie I använde ett intervjuprotokoll för att få kunskap om vardagsvåld kan konceptualiseras och förstås. Artikel II fokuserar på minnen vilket givetvis kan anses problematiskt men det finns ett flertal studier vilka framhåller vikten av att använda minnen för att rapportera våldserfarenheter (se bland annat Fivush, 1993; Ornstein, 1995). Ett sådant exempel utgörs av en studie av Raviv, Erel, Fox, Leavitt, Raviv, Shahinfar och Greenbaum (2001) som visar att skolelever har en relativt god förmåga att rapportera minnen av våldshändelser. Eleverna kan följaktligen skilja mellan olika typer och grader av våldshändelser, likaså framkommer det att elever på skolor med mer våld rapporterar mer minnen av våldshändelser. Elever som å andra sidan går i skolor där

mindre våld förekommer rapporterar minnen av mindre våld och framförallt mildare former av våld. De fann även att barn rapporterade vissa särskilda händelser mer noggrant, även efter att en tid gått sedan själva händelsen, och därför drogs slutsatsen att de kunde göra korrekta redovisningar av sina erfarenheter av våld, både som vittnen och offer. Raviv et al. (2001) menar att detta bör uppfattas som ett tecken på validitet. Ytterligare en studie som problematiserar detta är Jack, Leov och Zajac (2014) som jämförde barn, ungdomar och vuxnas minnen av våldshändelser och fann att noggrannheten i berättelserna inte skilde sig nämnvärt åt mellan de olika stadierna i livet. Brewin (2007) drar utifrån liknande resonemang slutsatsen att även om minnen av traumatiska och icke-traumatiska händelser skiljer sig väsentligt åt vid kliniska prover, så skiljer de sig hos den friska populationen inte åt i samma utsträckning.

I artikel III används enkäter, minnesanteckningar och kvalitetsrapporter för att samla in data. I och med att det var olika data som användes där vissa var skrivna av mig och andra av praktikerna själva, indikerar det på reliabilitet.

Även om en och samma forskare genomför samma undersökning kommer resultatet med stor sannolikhet inte att bli exakt detsamma i och med att kontexten för en undersökning är både unik och föränderlig (Merrick, 1999).

Utifrån mina beskrivningar av hur data har samlats in, analyserats och tolkats framgår genomgående ett fokus på forskningens specifika studieobjekt och det pekar på att även validitet i avhandlingen uppnåtts på ett tillfredsställande sätt.

4.5 Etiskt förhållningssätt

I denna avhandling tas utgångspunkten för de forskningsetiska frågorna från den samhällsvetenskapliga forskningens normer eller principer (Vetenskapsrådet, 2011; 2017). Det finns aspekter som är viktigare än andra att ha i åtanke när det bedrivs forskning som innefattar individer. Vid utbildningsvetenskaplig forskning är ett dilemma "cost/benefit ratio" (Cohen et al., 2000) som innebär att nyttan med forskningen måste vägas mot ett skydd av individen. Därtill kommer att krav på

information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande ska uppfyllas (Vetenskapsrådet, 2011; 2017).

Informanterna i artikel I och II fick muntlig information om studiens syfte, om att deltagandet var frivilligt, att data skulle användas i både utbildning och forskning och att det fanns möjlighet att avbryta medverkan när som helst. Samtycke inhämtades från vårdnadshavare till de yngre informanterna. Data har efter användning i utbildningssituationen förvarats så att endast författarna till artikel I och II har haft tillgång till den. Enskilda individer går inte att identifiera. Deltagarna informerades också om möjligheten till konfidentiell kontakt med skolkurator, psykolog, eller sjuksköterska. Elever som ingick i artikel I och II intervjuades i skolor och rektorer och klasslärarna var informerade om studenternas undersökning. Efter avslutad intervju fick informanterna frågan om han eller hon var i behov av rådgivning eller uppföljning, men ingen gav uttryck för det.

Att forska om ett komplext studieobjekt som vardagsvåld och att efterfråga personliga erfarenheter från individer av skilda åldrar, varav några yngre barn reser särskilda krav på forskarna och forskningsprocessen. Det handlar om att möjliggöra att informanter kan komma till tals på sina egna villkor även när det sker inom en etablerad ram, att se till att informanter inte utsätts för press samt omsorg om informanter så att ingen far illa eller stigmatiseras. Samtidigt handlar det om att genomföra studien på ett sådant sätt att tillförlitligheten i resultaten kan säkras.

Elevernas enkätresultat som rapporteras i artikel IV ägs av kommunen som tillhandahållit med resultat i form av procentandelar av mobbade elever från olika skolkluster beroende på vilket år de påbörjade att svara på enkäten. Jag kan utifrån detta inte peka ut specifika skolor vilket garanterar elevernas och skolornas anonymitet.

Aktionsforskare ställs inför etiska dilemman som inte uppstår på samma sätt vid andra typer av kvalitativa studier. Morton (1999) nämner ett antal olika dilemman som forskare bör förhålla sig till: löften till praktiker eller de som är del av aktionsforskningen samt dess teoretiska förankring i relation till deltagare. I detta fall har personal ute på skolorna tagit del av relevanta studier och policytexter. Forskarens

relation till deltagarna (kommunen och praktikerna) är viktig vid aktionsforskning. Den forskning jag bedrivit är inte finansierad av kommunen vilket kan indikera att jag som doktorand står relativt fri, men samtidigt har jag på många sätt varit delaktig i och varit en del av projektet. Ytterligare ett dilemma som lyfts är hur forskningens resultat presenteras (Morton, 1999). Jag har inte nämnt skolorna eller kommunen och på så sätt aidentifierat dem.

Vetenskapsrådet (2011; 2017) för ett resonemang om nyttan med forskningen och det är något jag reflekterat mycket på vid utformandet av avhandlingens artiklar då vardagsvåld och mobbning i skolan är ett stort problem vilket resultatet av artikel II visar. Artiklarna har, utöver samverkan, även samhällsnytta (Vetenskapsrådet, 2011; 2017) i och med att vardagsvåld är ett betydande problem både i samhälle och skola.

Vad jag i min roll som aktionsforskare lovat så är det särskilt frågan om anonymitet som bör beaktas (Vetenskapsrådet, 2011 s. 201) i och med projektdeltagarnas olika roller. Detta löste jag genom att vid första mötet informera deltagarna om att anonymitet inte kan garanteras däremot har jag lovat aidentifiering. Deltagarna i styrgruppen accepterade detta och valde trots detta att delta. Jag förklarade hur jag tänkte genomföra min studie och påminde styrgruppen återkommande om att de förekommer i artikeln och i avhandlingen, men främst kollektivt. Samtidigt har styrgruppen kontinuerligt framhållit vikten av att genomföra studien (Cohen, et al., 2000).

Utifrån Helsingforsdeklarationen skall konfidentialitet ges i samband med all forskning, vilket innebär skydd av personens integritet samt insyn i deras privatliv (Vetenskapsrådet, 2011; 2017). Även om deltagarna i projektet inte primärt utgör studiens empiri är de en del av studien och i och med sina roller kan all empiri inte behandlas konfidentiellt fullt ut. Däremot har tystnadsplikt beaktats (Vetenskapsrådet, 2011; 2017) i och med att specifika skolor eller individer inte nämns vid redovisning av möten. Syftet med artikel III och VI har aldrig varit att peka ut någon specifik skola eller individ, varför detta inte torde utgöra några problem för studiens utfall. Deltagarna informerades, före och under genomförandet av projektet, om

forskningens syfte så att de kunde ta ställning till medverkan i studien (Gregory, 2003; Vetenskapsrådet; 2011).

Bell och Nutt (2002) skriver om forskarens roll och att forskaren bör förhålla sig så objektiv som möjligt och inte falla in i rollen som "socialarbetare" (Ibid. sid 76). Detta har undvikits genom utformningen av projektet. Även om styrgruppen iscensatte insatser tillämpades en dialogmodell där deltagares kompetens och erfarenhet togs till vara. Likaså är det personal på skolorna själva som utifrån strategimötena diskuterat och planerat hur diskriminering, trakasserier, kränkande behandling och mobbning kan förebyggas och hur de utifrån dessa strategier ska främja en större likabehandling. Det är under dessa strategimöten som jag, precis som Bell och Nutt (2002) skriver, har tvingats förstå och reflektera kring min roll som inte har varit att tala om hur de ska, eller inte ska, arbeta. I stället är det personalen som själva har kommit fram till hur de vill arbeta för att motverka mobbning.

Med utgångspunkt i Vetenskapsrådets (2011; 2017) etiska föreskrifter har frågor om konfidentialitet väckts. Detta har inte uppfyllts fullt ut med styrgruppen i och med att de är unika i sin roll i den aktuella kommunen. Däremot med deltagande skolor, praktiker och elever har konfidentialitet uppfyllts. I och med att enkäten genomfördes som en del i ett förebyggande arbete och resultatet inte pekar ut specifika skolor eller elever har det bedömts att en ansökan om etikprövning inte behövde göras.

5 Resultat

Avhandlingens syfte är att utveckla kunskap om vardagsvåld och mobbning i skolan. Syftet med avhandlingen är också att utveckla kunskap om planläggning och intervention samt metoder för att motverka mobbning.

För att uppnå avhandlingens syfte har fyra artiklar författats som svarar mer precist på avhandlingens forskningsfrågor hur vardagsvåld kan konceptualiseras och förstås samt hur en antimobbningsintervention som är kommunalt och lokalt förankrad gestaltar sig samt hur planering och genomförande av ett sådant lokalt förankrat projekt tar sig uttryck. I avhandlingens fyra artiklar presenteras ett mer precist syfte för respektive artikel. Nedan redovisas artiklarnas syfte och övergripande resultat.

5.1 Artikel I. Lay definitions of violence among Swedish children, teenagers, and adults

Syftet med artikel I är att beskriva och analysera hur individer definierar vardagsvåld utifrån ett bekvämlighetsurval av individer i åldrarna sex till 46. Eftersom Sverige som kontext skiljer sig från många andra länder där våld studerats (se bland annat Hume, 2007) är det intressant att få förståelse för hur svenskar definierar våld. Sverige har förbjudit aga, våld i nära relationer och har även en ombudsman med ett särskilt uppdrag att skydda skolbarns intressen. Detta skulle kunna innebära att svenskar överlag inte är lika våldsbenägna som andra nationaliteter. En annan skillnad gentemot andra studier som studerat våldsdefinitioner är att andra har gjort det utifrån en specifik kontext (skola, socioekonomisk status eller hemmet). I denna studie var det viktigt att individerna inte skulle finnas i en specifik kontext för att få en variation.

Resultatet visar att den vanligaste kategorin av våldsdefinition är slag. Fastän det är den vanligaste definitions-kategorin är det samtidigt den minst använda bland vuxna. En informant ansåg att slag, sparkar och knuffar som förekommer i skolmiljön är en mildare form av våld. Resultatet visar även att det finns en skillnad i hur de olika grupperna

definierar våld. Det är framförallt gruppen vuxna som definierar våld som icke fysiskt. Av dessa definierar 18 procent icke fysiskt våld som våld medan 7 procent av de unga vuxna (20–29 åringarna), 8 procent av tonåringarna (13–19) och 5 procent av barnen (6–12) som gör det $p < .01$. Däremot finns det ingen skillnad när jämförelser mellan kön eller roll (förövare, offer eller åskådare) görs.

Endast 2 procent av informanterna i denna studie associerar mobbning med våld trots att det är ett världsomfattande problem (se bland annat Smith et al., 1999). De flesta mobbningsforskare skulle förmodligen placera mobbning inom ett våldsspektrum. Denna studie visar att vanliga människor delar en gemensam definition av våld, som en avsiktlig handling som är omedelbar, som inträffar på nära håll, och som brukar innebära användning av fysisk kraft. Det faktum att denna konceptualisering av våld delas av unga och gamla och inte varierar mellan könen är något som forskare borde ha kännedom om när studier om våld som inkluderar individer görs och speciellt när man planerar interventioner mot det.

5.2 Artikel II. Incident-level analysis of 703 retrospective self-reports of ordinary violence recalled by 334 Swedes aged 6 to 45 years

Syftet med artikel II är att studera barns, ungdomars och vuxnas minnen av våldsincidenter som de själva upplevt. Alltså mer konkret vilka erfarenheter de har av våld. Våldstudier brukar oftast genomföras i kliniska miljöer där fallstudier används som metod. Intervjuer brukar även användas för att studera till exempel sexuella övergrepp hos barn och få kunskap om familjens påverkan av att barn utsätts för våld.

Resultatet av artikel II visar att kvinnor och flickor minns fler våldshändelser som skett en gång jämfört med män och pojkar som mer minns cykliska händelser vilket innebär en cykel av reaktivt våld (en kamp eller att informanten slog, fick eller såg de inblandande slå tillbaka). Ett annat resultat som framkom i studien var att män och pojkar minns nästan bara våldshändelser mellan män eller pojkar. Kvinnor och flickor å andra sidan mindes också övervägande

våldshändelser mellan män eller pojkar men den andra kategorin var våldshändelser där förövaren var man och offret kvinna. Kvinnor och flickor har även fler erfarenheter som åskådare jämfört med män och pojkar. En annan könsskillnad är relationen mellan förövare och offer. Män och pojkar upplever flera händelser där inget samband fanns mellan förövare och offer (29 procent för män och pojkar och 22 procent för kvinnor och flickor) och fler våldshändelser mellan vänner och klasskamrater (36 procent för män och pojkar och 29 procent för kvinnor och flickor). Kvinnor och flickor upplevde fler händelser inom familjen och mellan partners (17 procent för kvinnor och flickor och 8 procent för män och pojkar). Platserna där våldshändelser förekommer är: hemma, hem-omgivning, gatan/offentlig plats, sportevenemang, klassrum, skolgård/skol-omgivning, till och från skolan, diskotek/konsert och annat. Av dessa platser är det skolgården och skolomgivningen den plats där både män och pojkar (32 procent) och kvinnor och flickor (23 procent) har flest erfarenheter av våld. Kvinnor och flickor har även erfarenhet av våld i hemmet med 17 procent jämfört med 9 procent bland män och pojkar. Kvinnor och flickor minns även våldshändelserna som mer traumatiska än män och pojkar.

Studien visar också att det finns stora skillnader i våldserfarenheter utifrån ålder och kön. Våldsforskning brukar oftast inte analyseras utifrån könen. Det brukar därför vara svårt att få kunskap om vilka könsskillnader som kan finnas i individers erfarenheter av våld. Våld och aggressivitet har mestadels varit inriktad på pojkar. Mobbningsforskningen började med att studera manlig aggressivitet (se till exempel Olweus, 1973). Studien som presenteras här är därför viktig då det går att jämföra erfarenheter av våld utifrån åldersgrupper och kön. De rapporterade resultaten i artikeln pekar på ett antal likheter som att majoriteten av våldshändelser som informanterna minns skedde i skolgården med omnejd följt av gatan eller publika platser och på tredje plats var det klassrummet. Skillnader som hittas var bland annat att män och pojkar minns fler våldshändelser än kvinnor och flickor samt att män och pojkar nästan inte har några minnen av kvinnor och flickor som utför våld mot män och pojkar medan kvinnor och flickor har det. Dessa likheter och skillnader kan ha betydelse för framtida forskning inom

detta område för att förstå kvinnor och flickor och män och pojkars skilda erfarenheter samt var individen minns majoriteten av våldet.

5.3 Artikel III. Bullying prevention in a Swedish municipality. Supported decentralised reasoning

Syftet med artikel III är att presentera en mobbningsförebyggande implementering som genomfördes i en mellanstor kommun i Sverige. Syftet med projektet är att använda skolornas egna resurser för resonemang om sina egna problem och utifrån detta arbeta med egna skräddarsydda lösningar.

Anställda vid kommunen träffade två forskare från den närbelägna högskolan och började diskutera hur man kunde gå vidare med Skolverkets (2011a) resultat. Representanterna för kommunen accepterade upplägget och gruppen, som konstituerades för att leda ett sådant arbete kom att kallas styrgrupp, vilken bestod av tre kommunanställda, en forskare och en doktorand (författaren till artikeln). Projektet hade inte till syfte att producera ett färdigt interventionsprogram syftet var i stället att skapa en strategi där olika interventionsstrategier skulle kunna anpassas utifrån specifika problem och behov som uppstår inom de enskilda skolorna.

Resultatet visar att skolorna började arbeta utifrån de genomförda kartläggningarna. De åtgärder/strategier som antogs, i grunden, visade att alla praktikerna i de enskilda skolorna var involverade vid någon tidpunkt och kunde härledas till vikten av att upptäcka, åtgärda samt förebygga mobbning som en hela-skolan ansats. Under införandet av modellen skapades ett kommunikativt utrymme där praktikerna fick en chans att samtala och byta erfarenheter samt inleda skolans mobbningsförebyggande arbete. Modellen ledde även till emancipation vilket innebar att de upplevde sig mer säkra på sin kunskap och tryggare i sin roll. Skolorna utformade innehållet utifrån deras behov och blev därmed mer självsäkra i sitt förebyggande arbete. Även språkmedvetenhet var ett resultat i studien. Vardagsspråket som användes i skolorna visade sig vara viktigare än vad praktikerna hade insett. I en av skolorna ansågs elevernas språkbruk som förolämpande.

Lärarna trodde att ett sådant språk var normalt för skoleleverna även om de inte tyckte om det. Skolorna som deltog i studien ändrade sin språkpolicy och personalen intensifierade sina skolrundor, särskilt i omklädningsrummen. Ytterligare ett resultat var rörelsefrihet vilket innebar att praktikerna fick kunskap om att mobbning sker överallt. Praktikerna fick insikten att mobbning kunde förekomma var som helst i skolan, inklusive klassrummet. Säkerhet i skolan och skolmiljön uppmärksammades vid genomförandet av projektet. Deltagande elever fick också en mer positiv syn på skolan, vilket, i sin tur, enligt praktikerna förbättrade skolklimatet. Förebyggande strategier var en kategori som framkom i resultatet. Trots att alla deltagande skolor hade någon form trygghetsteam på plats före genomförandet blev utvecklingen av dessa en stor prioritet bland praktikerna. En annan förebyggande åtgärd var idén om hela-skolan ansatsen, som skolorna började arbeta med, med hjälp av elevenkäten som kartläggningsmetod.

Även om genomförandet av en hela-skolan ansats endast sker långsamt borde utveckling till det bättre kunna förväntas. Samtidigt, är det viktigt att inse att mobbning inte är en lätt sak att hantera. Även om mobbning tidigare har förklarats utifrån en individualistisk förklaringsmodell har synsättet utvecklats till att förstå mobbning som en social och dynamisk process (det andra paradigmet om mobbning). Detta betyder att forskningslitteratur, och särskilt den som projektansvariga läser, behöver utvecklas, utökas och översättas till det språk som används i skolorna, så att praktikerna förstår hur mobbning, kränkande behandling och diskriminering kan förebyggas.

Projektet gav i sig inga allomfattande lösningar till skolorna utan i stället framkom det att skolorna började arbeta med dessa frågor och utvecklade sina egna förebyggande strategier på ett mer systematiskt sätt. I artikeln argumenteras det för att skolorna gör detta genom vad jag i artikeln kallar en decentraliserad tankeprocess.

5.4 Artikel IV. Locally adapted bullying prevention in a Swedish municipality – does it work?

Syftet med studien är att öka kunskapen om det potentiella bidraget från en lokalt anpassad anti-mobbningsmodell för skolan. Syftet med kommunmodellen var att genomföra en lokalt anpassad evidensbaserad modell för att förebygga mobbning.

Resultatet i artikel IV visar att mobbningsfrekvensen på några av skolorna i våg ett har minskat. De skolor som omorganiserades hade alla ökat sin mobbningsfrekvens innan omorganisationen.

Sammantaget hade skolorna i den första vågen en genomsnittlig 5,3% mobbning när de började med kommunmodellen och i oktober 2018 hade ett medeltal på 4,9%, vilket är en minskning med 0,4%.

Resultatet visar även att trots att skolorna antog ett ramverk, var det svårt att förebygga mobbning. Även om kommunmodellen var utformad för att hjälpa skolor med mobbningsförebyggande och varit i bruk sedan 2012 kan ingen betydande minskning av mobbning ses. I stället har mobbningsfrekvensen ökat i flera av deltagande skolor.

Resultatet visar därför att kommunmodellen inte lyckats minska mobbningen i alla studerade skolor. I vissa skolor minskade mobbning, men i andra rapporterades en ökning. Baserat på resultatet kan vi anta att det faktum att kommunen lanserade ett program betyder inte att mobbning i skolorna minskar. Det faktum att ingen generell förbättring kan ses tyder på att genomförandet i skolan inte var systematiskt. För att uppnå förändring måste implementeringen vara systematisk i skolan.

6 Diskussion

Avhandlingens syfte var att utveckla kunskap om vardagsvåld och mobbning i skolan. Syftet var även att utveckla kunskap om planläggning och intervention som metoder för att motverka mobbning. Avhandlingens tre forskningsfrågor rapporterats i fyra artiklar. I detta avslutande kapitel sammanvägs och diskuteras avhandlingens resultat i relation till tidigare forskning och till avhandlingens teoretiska perspektiv. Först diskuteras artiklarnas resultat i förhållande till vardagsvåld och mobbning och därefter diskuteras resultatet i förhållande till skolans inre arbete. Därpå diskuteras hur resultaten kan förstås i ljuset av socialekologisk teori. Avslutningsvis problematiseras avhandlingens metoder innan avhandlingens bidrag och implikationer samt förslag till fortsatt forskning ges.

6.1 Förståelsen av vardagsvåld

För att kunna förstå och förebygga vardagsvåld måste det först definieras (Krug et al., 2002). En stor del av den våldsforskning som gjorts i Sverige utgår från en förbestämd våldsdefinition. Forskningsbidraget i artikel I och II är viktigt för att förstå hur individer i olika åldrar konceptualiserar och erfar vardagsvåld. Detta begreppsliggörande skiljer sig en del från bland annat WHO:s definition som inkluderar självförvållat och interpersonellt våld samt omgivande samhällsvåld. Ovanstående definition har i sin tur underkategorier där den första är självmords- och självskadebeteende. Den andra är familj/partner våld med underkategorier barn, partner och äldre samt samhälle med underkategorierna känd och okänd. Den sista definitionen, kollektivt våld har, underkategorier social, politisk och ekonomisk våld (Krug et al., 2002). Denna konceptualisering av vardagsvåld finns inte bland informanterna i artikel I. I likhet med WHO:s kategorisering av våld skapades kategorierna fysiskt och psykiskt våld i resultatet av artikel I. Artikel I visar att vardagsvåld definieras framförallt som fysiskt.

Ett sätt att få kunskap om hur människor uppfattar sin värld och sitt liv är att fråga dem (Kvale & Brinkman, 2009). Detta gjordes i artikel I och II genom att fråga individer i olika åldrar med hjälp av ett strukturerat intervjuprotokoll hur de definierar och erfar våld. På så sätt konceptualiserades våld både som begrepp och som erfarenhet. Genom konceptualiseringen som gjordes i artikel I och II konstateras att våld är, i likhet med WHO:s definition, både fysiskt och psykiskt och att det sker överallt. Resultatet visar att det finns skilda sätt att uppfatta och erfara vardagsvåld men ändå är dessa skilda sätt begränsade. Det innebär att flera utav informanterna har liknande erfarenheter av vardagsvåld. De definierar även vardagsvåld på liknade sätt. Genom att fråga individer om deras erfarenheter ger artikel I och II kunskap mer riktat gentemot ett individperspektiv och på så sätt uppmärksammas konsekvenser av vardagsvåld för den enskilde. Genom detta perspektiv lutar sig artiklarna mot den första mobbningsvågen som presenteras inledningsvis i kapitel 3 men även mot den tredje vågen som finns under samma kapitel i och med att förövare, offer och åskådare uppmärksammas (Smith, 2013).

I artikel II får informanten berätta, om han eller hon är involverad i händelsen genom att vara den som utövar eller mottar våldet eller är åskådare till våldet. Valet att använda åskådare grundar sig i att vardagsvåld har en negativ påverkan på individer som är åskådare (se bland annat McGruder-Johnson, Davidson, Gleaves, Stock & Finch, 2000). Åskådarperspektivet har även uppmärksamats inom mobbningsforskning (Smith, 2013). Informanterna i artikel II talade om hur de upplevde en våldshandling när de hade varit åskådare. 22 % tyckte att den var traumatisk och dubbelt så många kvinnor och flickor som män och pojkar upplevde det som traumatiskt. Gorman-Smith och Tolan (1998) menar att bevittna vardagsvåld har en stor negativ påverkan på framförallt barn men även i vuxen ålder finns det en stark påverkanseffekt (Flannery & Quinn-Leering, 2000; Thompson et al., 2004).

Även om viss tidigare forskning betonar att pojkar inte är mer aggressiva än flickor (se bland annat Björkqvist, 1994) finns det annan forskning som pekar på motsatsen (se bland annat Espelage, Gutsell &

Swearer, 2004). Som ett resultat av pojkars kvantitativa våldsbenägenhet framhålls det av flera forskare att aggressionsforskning på män och pojkar borde ha högre prioritering än på kvinnor och flickor. Detta torde vara en anledning till att pojkar, manliga elever och män är överrepresenterade i tidigare studiers urval både inom och utanför skolsammanhangen (ibid.) Resultaten från artikel II överensstämmer med många andra studier som visar att män och pojkar är mer fysiskt aggressiva än kvinnor och flickor. De manliga deltagarna i urvalet i artikel II har mer erfarenhet av fysiskt våld. De har även mer erfarenhet av våld mellan män eller pojkar både som förövare, offer och åskådare.

Ytterligare könsskillnader hittades i informanternas definition av våld som framförallt var relaterade till fysiska upplevelser, vanligaste sättet att beskriva vardagsvåld var i form av slag. Det var den kategorin som flest ansåg utgjorde en beskrivning av vad vardagsvåld är. Vad det gällde mer subtila former av vardagsvåld var inte den indirekta formen av mobbning det första som nämndes vid frågan om vad våld var för dem. Psykiskt vardagsvåld och mobbning utgjorde endast 3 respektive 2 procent av beskrivningen av vad vardagsvåld är.

Kvinnor och flickor upplevde vardagsvåldet som mer allvarligt än män och pojkar, hade fler minnen av vardagsvåld i hemmet och mer erfarenheter av vardagsvåld riktat från män och pojkar till kvinnor och flickor. Tidigare forskning visar att kvinnor och flickor inte är lika fysiskt benägna att utföra vardagsvåld jämför med män och pojkar, men däremot skiljer sig inte kvantiteten av att utföra våld (se bland annat Catanzaro, 2011; Frånberg, 2013; Salmivalli et al., 2005). Psykiskt vardagsvåld kanske inte klassificeras som vardagsvåld på samma sätt som fysiskt våld. I artikel II visar att kvinnor och flickor har färre erfarenheter av vardagsvåld som utövare.

Frågan som kvarstår är om det vardagsvåld som sker i skolan betraktas som fysisk mobbning och därmed inte betraktas som vardagsvåld utan som mobbning, alltså något annat än vardagsvåld? Utifrån tidigare studier är detta troligt. Vardagsvåld och konflikter har ökat i Sverige i olika miljöer och det finns ett behov av att planera, utveckla och genomföra social träning för att minska vardagsvåldet,

speciellt i skolan (Wright, 2017). Vardagsvåld i skolan blev inte en kategori av vardagsvåld i resultatet av artikel I, vilket kan bero på att man inom skolsammanhang använder sig av begreppet kränkande behandling (se Skollag 2010:800) eller mobbning. Vuxna definierade psykiskt vardagsvåld som våld medan majoriteten av barn och unga kategoriserar vardagsvåld är fysiskt.

Vad artikel II visar är att den vanligaste platsen där vardagsvåld sker, enligt informanterna, är på skolgården. Detta är något både män och pojkar och kvinnor och flickor menar. Utifrån dessa erfarenheter verkar alltså vardagsvåld både i och utanför skolan vara omfattande, ändå kallas det i skolsammanhang kränkande behandling eller mobbning. Även BRÅ visar att skolan är den plats där mest antal vardagsvåldshändelser sker. Trots att skolan gör anmälningarna till bland annat polisen är anmälningsstatistiken låg (BRÅ, 2009). Eleverna väljer att inte göra anmälningar trots att vardagsvåldet som sker i skolan är lika grovt och allvarligt som vardagsvåldet mot vuxna (BRÅ, 2012).

BRÅ visar att gatan, diskoteket eller fritidsgården är andra platser där ungdomar utsatts för vardagsvåld efter skolans slut. Informanterna i artikel II nämner gatan eller publika platser och klassrummet som den andra respektive tredje platsen där de har upplevt vardagsvåld. På fjärde plats kommer hemmet för kvinnor och flickor och diskotek/konsert för män och pojkar. Precis som med vardagsvåld i skolan brukar inte våld i hemmet kallas våld utan exempelvis våld i nära relationer eller misshandel (BRÅ, 2018). Denna misshandel kan vara fysisk eller psykisk. Detta kan även påverka individers definition av våld och då framförallt ungas definition.

Genom artikel I och II har kunskap kring hur individer konceptualiserar och förstår våld erhållits. Detta är viktigt då förståelsen av vardagsvåld inte är det våld som sker i krig och av terrorister utan det våld som individen först kommer att tänka på är det vardagsvåld som sker överallt i samhället. Artikel II visar i likhet med Imbusch (2003) och BRÅ (2012) således att vardagsvåld sker överallt i samhället, i skolan, i familjen, i kamratgrupper. Det är därför viktigt att insatser för att förebygga vardagsvåld görs på en större arena än bara i skolan.

Insatserna för att förebygga vardagsvåld och mobbning bör därför innefatta hela skolan och även samhället.

I artikel III fås kunskap om planläggning och intervention som metoder för att motverka mobbning som en del i det vardagsvåldsförebyggande arbete i form av diskriminering, trakasserier och kränkande behandling som skolan är ålagd att göra (se bland annat Diskrimineringslag 2008: 567; Skollag 2010:800). Denna intervention görs i skolan genom en kommunal insats. Kommunen är således involverad i det förebyggande arbetet och hela skolan involveras.

6.2 Mobbning som en aspekt av vardagsvåld

Mobbning som begrepp är relativt nytt trots att fenomenet alltid har funnits i en eller annan form. Innan begreppet etablerades ansågs fenomenet som ett avvikande beteende eller som vardagsvåld i skolan. I artikel I blir det tydligt att mobbning per automatik inte definieras som vardagsvåld. Informanterna kopplar vardagsvåld till skolans olika rum. Precis som BRÅ (2012) kan denna avhandling visa att skolan är en plats där en majoritet av vardagsvåldshändelser begås och upplevs. Mest vardagsvåld sker på skolgården och i skolomgivningen och oftast mellan kl. 12:00 och 13:00 och främst mellan pojkar enligt informanterna i artikel II. Detta är en erfarenhet som delas av män och pojkar och kvinnor och flickor. Den vardagsvåldskonstellationen som följer är män eller pojkar som slår kvinnor eller flickor, fysiskt vardagsvåld mellan kvinnor eller flickor är mindre vanligt.

Barn skolas in i vardagsvåld i informella sammanhang i olika kontexter och skolan är en sådan kontext. Denna reproduktion av vardagsvåld lägger grunden för individen och förblir en del av henne under vuxenlivet (Leach, 2003). I avhandlingen fås kunskap om individens förståelse för vardagsvåld och mobbning. I skolan talas det om mobbning men framförallt kränkande behandling (Skollag 2010:800) som kan vara fysisk. Det talas mindre om våld och ännu mindre om vardagsvåld. Allvaret i vardagsvåldet som sker i skolan förmildras genom att kalla det för fysisk kränkande behandling i stället för att kalla det för vardagsvåld när det är just vardagsvåld som individer

erfar i skolan (Artikel II). Denna avhandlings kunskapsbidrag till mobbningsforskning är således att mobbning kan förstås som en aspekt av det vardagsvåld individen utsätts, men även utsätter andra, för. Det innebär att även begrepp som finns i styrdokumentet bör bytas ut. Avhandlingen visar att individer upplever vardagsvåld i skolan (artikel II) vilket därför motiverar ändringen av begreppen som finns i styrdokumentet.

Olweus (1993) ansåg tidigt att mobbning var ett exempel på aggression vilket även Andershed, Kerr och Stattin (2001) har visat. De menar att mobbning i skolan och vardagsvåld på gatorna har en stark korrelation vilket innebär att mobbare även tenderar att vara våldsamma på gatorna. Detta anses gälla såväl för kvinnor och flickor som för män och pojkar. Eleverna använder följaktligen vardagsvåld både inom skolan där fenomenet oftast benämnd som mobbning som utanför skolan där det då vanligtvis kallas för vardagsvåld. Utöver att utsätta andra för vardagsvåld riskerar även dessa individer att utsättas för vardagsvåld i högre grad än andra (ibid.). Här menar jag att det blir problematisk när vardagsvåld innanför skolans arena förmildras till att kallas för mobbning och likställas med att en elev "inte får vara med". Alla elever drabbas av det vardagsvåld som sker i skolan, både de som är direkt inblandade men även de som inte är det vilket artikel II visar (se till exempel Gorman-Smith, & Tolan, 1998). Detta i sin tur ger återverkningar på hela skolklimatet (Thapa et al., 2013).

Även om det finns studier som visar mobbarens egenskaper finns det även studier som lyfter åskådarna och deras roll att försvara eller inte försvara offret (Forsberg, Wood, Smith, Varjas, Meyers, Jungert & Thornberg, 2018). Forsberg et al. (2018) menar att åskådarna försvarar offret om de har kunskaper om mobbning och olika mobbningsinsatser samt om de vet mycket om själva situationen. Åskådarna försvarar även offret om de anser att beteendet är upprepat och allvarligt. Andra faktorer som avgör är åskådarnas moraliska kompass, hur åskådarna anser sig kunna försvara sig själv samt hur andra stöttar och försvarar dem. Avslutningsvis påverkar åskådarnas relation med offret, om de tycker om offret (ibid.; Trach & Hymel, 2019) eller om de upplever offret som oskyldigt (Forsberg et al., 2018). Artikel II visar att åskådarna

upplever våldshändelser som allvarliga vilket även skulle kunna påverka åskådarens rädsla för att själv bli utsatt och därför inte försvarar offret. Om åskådarna är rädda eller känner att de inte kan försvara sig gör det att de inte står upp för offret. Avslutningsvis ingriper inte åskådarna om de inte känner offret eller om de anser att det är offrets fel (Forsberg et al., 2018). Att inte berätta för någon om att de sett någon bli utsatt var mer troligt när åskådarna tyckte om mobbaren (Trach, & Hymel, 2019). Detta kan givetvis påverka skolans förebyggande arbete och leda till att mobbningsfrekvensen inte minskar (se artikel IV).

Mobbning är således ett gruppfenomen som påverkas och påverkar deltagarna, alltså även åskådarna (Hymel, McClure, Miller, Shumka & Trach, 2015). Detta sätt att förstå mobbing har lett till att flera interventionsprogram har en kontextuellt inriktad insats (se bilaga 2).

Eleverna påverkas på olika sätt men både denna avhandling och tidigare forskning visar att de inte bara är offer för vardagsvåld och mobbning som drabbas, utan även de som bevittnar vardagsvåld, vilket påverkar barn negativt (Gorman-Smith & Tolan, 1998) och något som även har negativa följder i vuxen ålder (Flannery & Quinn-Leering, 2000; Thompson et al., 2004). Det innebär således att vardagsvåld och mobbning är av allmänt intresse och det finns ett behov av att förebygga på alla nivåer och generationer i samhället. Om skolan lyckas förebygga på skolnivå och öka elevers medvetenhet och aversion mot vardagsvåld borde det påverka våldsbenägenhet i samhället och även stärka medvetenheten om vad man kan göra som åskådare.

6.3 Skolans inre arbete

I likhet med mobbningsforskningens andra våg, som redogörs i kapitel 3, där interventioner uppmärksammas har artikel III ett interventionsperspektiv som kan knytas till makro-, meso- och exosystemen där policy, huvudmäns och skolors skyldighet att arbeta för att motverka mobbning hittas.

Vid studier av interventioner nämns inte kommuner som ledande instanser utan det är vanligtvis skolor som uppmärksammas (se avsnitt om interventionsprogram). I artikel III och IV har en kommun

identifierat problem och genomför en lokalt förankrad intervention på skolnivå. Genom aktionsforskningsansatsen som rapporteras i artikel III har arbetet påverkats och följts inifrån. Flera beslut, initiativ och händelser på kommunnivå var avgörande för att interventionen fungerade och fick en positiv utveckling på praktikernivå.

Även om förändringarna i skolan med avseende på ny praxis jämfört med tidigare praxis inte blev stora skedde det förändringar gällande praktikernas förhållningssätt och arbete mot mobbning vilket redogörs i artikel III. Detta kan ses som en småskalig förändring (Altrichter, Posch, Somekh & Feldman, 2005) vilket inte innebär att den inte kan vara av betydelse för skolan, lärare och elever. En liten förändring kan leda till en brytpunkt i skolans arbete mot mobbning men då behövs alla intressenters engagemang (Rigby & Slee, 2008). Dessvärre verkar den inte skett en brytpunkt vad gäller frekvensen av mobbning vilket artikel IV visar.

Under projektet som presenteras mer ingående i Artikel III fick praktikerna tid för att börja arbeta med det mobbningsförebyggande arbetet. Dake et al. (2003) menar att tid är avgörande för skolors förebyggande arbete. Det påtalar också informanterna i projektet. I och med att modellen genomfördes på kommunal nivå fick deltagarna tid avsatt för att arbeta med skolans förebyggande arbete. Denna tid var inplanerad redan innan terminen började. På så sätt kunde deltagarna planera in övriga aktiviteter på skolan utan att det påverkade tiden för att delta vid strategimötena som styrgruppen planerade. Projektet skapade en extern arena för diskussion för praktikerna (Kemmis & McTaggart, 2005; Shotter & Gustavsen, 1999). Praktikerna lyfte tiden som det största problemet för att hinna arbeta med det förebyggande arbete, samtidigt som skolan är ålagd att arbeta förebyggande (se Skollag 2010:800).

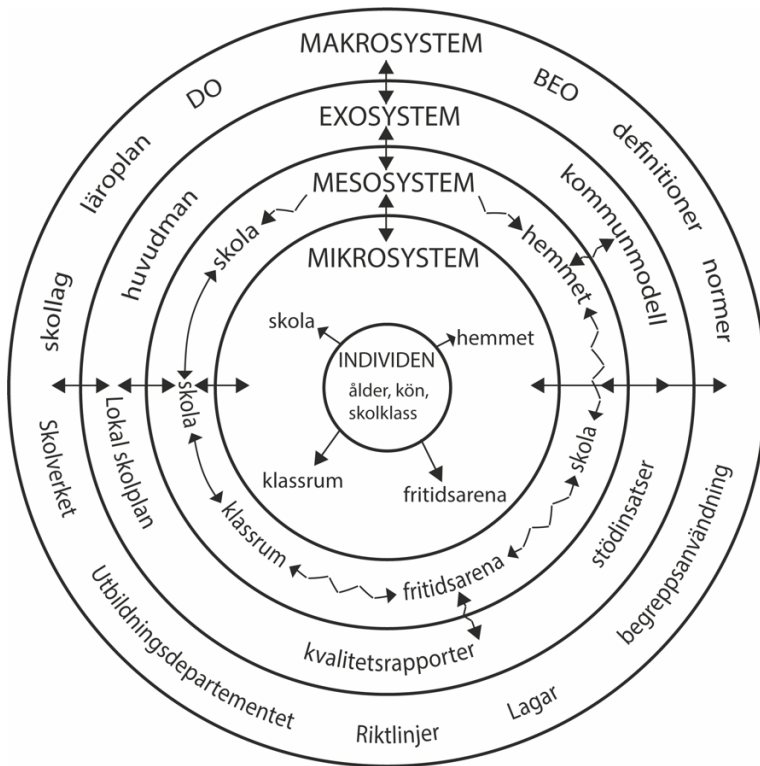
Projektet har utgått från en *decentraliserad tankeprocess* (jämför Carlgren 1986) där skolorna själva väljer och använder metoder för att definiera sina problem och utveckla lokala lösningar. Kärnan i projektet var att skolan skulle hitta egna lösningar på egna problem. Det var viktigt att styrgruppen gav support, men inte styrde de enskilda skolornas

arbete vilket kan ses i resultatet då skolorna arbetade olika beroende på vilka behov de hade just då.

Trots att skolorna fick välja och använda metoder som de ansåg som viktiga visar resultat från elevenkäten att mobbningsrapporteringen inte minskade (Artikel IV). Kommunen styrde och implementerade en decentraliserad process (Carlgren 1986) men det ledde inte till den målsättningen som projektet hade. Det räcker således inte med en decentraliserad process utan det behövs mer hjälp och kanske tydligare riktlinjer för att det inte ska riskera att bli osystematiskt implementerat. Det krävs med andra ord systematik för att det ska fungera och det verkar inte ha varit fallet i denna kommun. Flera av programmen som presenteras i kapitel 3 och i bilaga 2 har positiva utfall (se till exempel KiVa). Det kanske behövs program som fungerar och som visar positivt resultat i flera forskningsredovisningar. Dessa program kan då implementeras och skolan kan göra det som ingen skola i Skolverkets (2011a) rapport gjorde, vara trogen till ett program. Detta kanske skulle visa att vissa program faktiskt fungerar. Artikel III visar att praktikerna ändrade sin tankeprocess och blev tryggare i sitt arbete men artikel IV visar samtidigt att modellen inte har uppnått målet med att minska mobbning. Förändringen är för liten och över tid kan inte någon stor förändring ses. Frågan är varför? Det verkar som att det inte räcker med att ge praktiker och skolorna ett ramverk och sedan tro att de arbetar systematiskt med ramverket. Individerna, skolan, huvudman och även styrdokumentet måste samverka för att förhindra mobbning och vardagsvåld i och utanför skolan.

6.4 Syntes utifrån avhandlingens teoretiska utgångspunkt

Syntesen av avhandlingen placerar vardagsvåld, mobbning och mobbningsintervention i ett socialekologiskt perspektiv (se figur 2).



Figur 2. Avhandlingens resultat utifrån en socialekologisk modell inspirerad av Bronfenbrenners socialekologiska teori.

I syntesen ses resultaten från både delstudie 1 och 2 i ljuset av socialekologiskt perspektiv. Pilarna visar samverkan som finns mellan olika kontexter och delar i olika system. Modellen visar även brutna pilar som indikerar bristerna som finns utifrån resultaten i avhandlingen. De är således önskvärda samverkansmål utifrån avhandlingens resultat.

I artikel I fås kunskap om individers definition av våld. Det handlar om begreppsanvändning, definitioner, lagar, riktlinjer, myndigheter och som placeras i makrosystemet och är enligt Bronfenbrenner (1979) kulturens *blueprint*. Våld definieras som fysiskt och något som sker

överallt och utan anledning, det handlar således om vardagsvåld som sker på olika platser mikrosystemet som hemmet, fritidsarenan, skolan och klassrummet. Informanterna som deltog i artikel I och II använder inte begreppet mobbning om det vardagsvåld som sker i skolan. För dem handlar vardagsvåld om fysiskt våld där endast 2% talade om mobbing som vardagsvåld. Artikel II visar däremot att vardagsvåld uppfattas som mobbning i skolan. När individerna konceptualiserar vardagsvåld är det inte mobbning det begrepp som uttrycks men när de berättar om sina våldserfarenheter är det i skolan som de har erfarenheter av vardagsvåld. Detta visar på en normalisering av mobbning. I artikel II kommer även individernas roller, relationer och aktiviteter fram. Dessa element varierade där rollerna var åskådare, utövare och mottagare. Relationerna varierade från vän, bekant till okänd. Aktiviteterna var formerna av våldet. Dessa element är viktiga för att få kunskap om vilka relationer och mönster som finns i skolan för att veta vilka insatser som bör göras på mikronivå.

Artikel III lyfter praktikerna i skolan och deras förändrade aktiviteter vid införandet av en interventionsmodell för att förebygga mobbning. Interventionsmodellen ligger på huvudmannanivå som finns i exosystemet. Praktikerna vistas både i skolan och i klassrummen. Det skedde en hel del aktiviteter på mikrosystemet i skolan där deras roller varierade från trygghetsteam, personalutbildare, lärare på mellanstadium, lärare på högstadium, mentor, kurator och rektor. Det skedde även aktiviteter på mesosystemet med andra skolor i den arena för diskussion som erbjöds inom ramen för kommunmodellen (Kemmis & McTaggart, 2005; Shotter & Gustavsen, 1999). Dessa aktiviteter var kopplade till rollerna men även till vilka problem eller utmaningar som skolorna hade vid träffarna. Praktikerna arbetade också på mesosystemet där deras roller förändrades i och med samarbetet med andra skolor. Vid dessa samarbeten satt praktikerna ibland bland andra trygghetsteam, personalutbildare, rektorer, kuratorer och ibland i egenskap av lärare.

I artikel IV framkommer elevernas rapportering av mobbning i skolan. Lärarna har ändrat sina aktiviteter men det har inte påverkat

mobbningsfrekvensen vilket visar att den kommunala modellen inte fungerar fullt ut.

I modellen placeras således avhandlingens alla artiklar och resultat. Artikel I finns i Makrosystemet i form av definitioner och begreppsanvändningen av vardagsvåld. Artikel II visar individernas erfarenheter av vardagsvåld och placeras på mikrosystemet. Artikel III lyfter praktikernas förändrade arbetssätt och finns i mikrosystemet men även i mesosystemet. I artikel III framkommer även huvudman, kvalitetsrapporter, kommunmodellen, stödinsatser och även lokal skolplan även om den sistnämnda inte beskrivs men påverkar skolorna i kommunen. Även makronivån lyfts i artikel III då lagar, regler, skollag, läroplan, riktlinjer för skolans mobbningsförebyggande regler framkommer samt Skolverket med sin rapport och andra publikationer som var viktiga i framtagningen av kommunmodellen. Även myndigheter som Diskrimineringsombudsmannen och Barn och elevombudsmannen var viktiga i införandet av kommunmodellen. I artikel IV synliggörs elevernas rapportering av mobbning, denna artikel finns i mikrosystemet.

Kulturens blueprint kan förändras och kan leda till att individer ändrar sitt beteende eller sin utveckling. Det betyder att det är viktigt att förstå att individer upplever vardagsvåld trots att skolan inte använder vardagsvåld som begrepp. Vardagsvåld är ett starkt ord som kanske blir ännu mindre accepterat om man använder det istället för kränkande behandling. Även om mikrosystemet inte har en direkt daglig påverkan på makrosystemet är mikrosystemet viktig för vad som sker i makrosystemet. Men för att förebygga mobbning räcker inte insatser på bara mikrosystemet. Modellen visar att det inte finns en samverkan mellan olika mikronivåer som behövs för att förebygga mobbning. Klassrummet och fritidsarenan, skolan och fritidsarenan samt hemmet och skolan samverkar inte vilket modellens brutna pilar visar. Likaså samarbetar inte heller exosystemet med hemmet eller fritidsarenan.

Skolan arbetar förebyggande mot mobbning, kränkande behandling och diskriminering och främjande för alla elevers lika rättigheter (Diskrimineringslag 2008:567; Skollag, 2010:800) och det finns lagstiftningar och myndigheter på makronivån som kräver att skolan ska

göra allt för att mobbning inte sker. Huvudmannen hade verktyg för att kartlägga mobbningsfrekvensen och stötta skolan genom att i samarbete med forskare ta fram en modell för att minska mängden mobbning. Trots dessa insatser minskade inte förekomsten av mobbning. Problemet finns bland annat på mikronivå. Interventionen har inte gått tillräckligt djupt de olika mikrosystem. I en skola finns det olika klasser där varje klass är ett mikrosystem. Dessa olika mikrosystem utgör ett större mikrosystem, skolan. Roller, aktiviteter och relationer i klassrummen och i skolan måste tydliggöras även bland eleverna. Eleverna har relationer med olika klasskamrater. Dessa relationer varierar från att vara bästa vänner, par eller bara klasskamrater där vissa är mer omtäckta än andra. Det finns även en mentor eller två mentorer i vissa skolor med vilka relationen kan variera. I skolan finns också flera olika relationer. Det finns yngre, äldre och jämngamla elever. Det kan finnas elever som bor grannar och andra som bor längre ifrån varandra. Det finns elever från olika socioekonomiska familjer där vissa bor i villaområden och andra i mer segregerade områden. Det finns många lärare och relationen med dem kan variera. Relationen med rektorn kan i vissa fall vara näst intill obefintlig. En del elever har nära relation med kurator eller skolsköterska medan andra nästan inte träffar dem. Detta innebär att interventioner måste inkludera olika relationer och roller på skol- och klassrumsnivå. Skolan är komplexare än klassen där eleven går.

Bronfenbrenner (1979) menar att om en individ genomgår en utveckling gör även den andra individen det. Detta är viktigt för att förstå utvecklingsförändringar inte bara hos barn utan också hos de vuxna som är nära barnen. Detta har betydelse för hur insatser på klassrums- och skolnivå genomförs. Här menar jag att alla mikrosystem där eleven eller barnet vistas har ett behov av intervention. Det betyder att det systematiska arbetet bör ske i skolan, klassrummet, hemmet och fritidsarenor. Utvecklingsförändringen hos barn gäller även vardagsvåld och mobbning. Om barnet exponeras för vardagsvåld i hemmet eller mobbning i skolan påverkar och ökar det praktiserandet och accepterandet av vardagsvåld. När barnets ekologiska transaktion från hemmet, fritidsarena, till skola sker kommer således eleven att utöva vardagsvåld eller mobbning på andra elever (Anderson & Bushman,

2001; Flannery & Quinn- Leering, 2000; Gorman-Smith & Tolan, 1998; Leach, 2003 Thompson et al., 2004; Tyson et al., 2013; Willman & Makisaka, 2011). Detta pekar på vikten av att involvera andra mikrosystem än skolan för att förebygga mobbning och vardagsvåld.

Modellen visar att problemet även finns på mesosystemnivå. Systematiken finns inte mellan skola och hem, skola och fritidsarenor samt klassrum och fritidsarenor. Det måste finnas en samsyn hos alla inblandade och på alla mikronivåer där eleven vistas. Skolan måste jobba nära hemmet och fritidsarenor för att förebygga vardagsvåld och mobbning. Mesosystemet och samverkan mellan olika mikrosystem så som skola, hem och fritidsarenor beaktades inte i kommunmodellen.

Utöver mesosystemet finns det brister i relationen i vissa fall mellan mesosystemet och exosystemet. I flera fall vet inte vårdnadshavare att huvudman har implementerat en modell. Vårdnadshavare har inte heller någon möjlighet att påverka modellen eller implementeringen av den på skolan. Många vårdnadshavare förstår inte ordningen som finns mellan lärare, skola, huvudman och stat. Dessa roller är viktiga för att förstå vem som ansvarar för vad. Det är även viktigt att veta hur data som samlas in under läsåret för att kartlägga bland annat mobbning används i verksamheten. Aktiviteterna, rollerna och relationerna borde vara något som ingår i kommunmodellen för att göra vårdnadshavare delaktiga i arbetet med att förebygga mobbning.

Modellen visar även ett brott mellan fritidsarenan på mesosystemet och exosystemet. Fritidsarenan blir aldrig delaktig eller påverkar exosystemet, däremot påverkas fritidsarenan av exosystemet då eleverna tillbringar en stor del av sin tid på fritidsarenorna och huvudman, kommunmodell och olika stödinsatser påverkar eleven.

Alla system pekar därmed på ett sammanhang som är vidare än skolan och på det ömsesidiga beroende mellan skola och samhälle liksom elev och individer i samhället. Alla dessa systemnivåer är viktiga vid vardagsvåld- och mobbningsinterventionsinsatser. Alla nivåer bör uppmärksammas för att en intervention ska vara framgångsrik. Det räcker inte med "hela skolan ansatsen". Det ekologiska perspektivet synliggör problemet på alla nivåer. De yttre faktorerna påverkar de inre

som i sin tur påverkar de yttre. Alla system måste således uppmärksammas för att lyckas med ett interventionsprogram.

Interventionsprogrammet som implementerades i kommunen inkluderade inte andra mikrosystem. Kan det vara därför interventionen inte var framgångsrik? Familjen inkluderades inte samtidigt som familjen är den huvudsakliga miljön där mänsklig utveckling sker. Fritidsarenor inkluderades inte heller trots att många elever tillbringar stor del av sin fritid där. Elever vet att de inte får utöva mobbning och vardagsvåld i skolan men när de kommer till fritidsarenan kan de agera hur de vill. Mobbning och vardagsvåld är komplexa fenomen som inte verkar vara helt enkla att utrota. Insatser för att förebygga vardagsvåld och mobbning har gjorts och görs över hela världen, trots detta fortsätter barn och elever att mobbas och individer i alla åldrar utsätts för vardagsvåld. Även om det görs insatser på skolor visar resultatet i denna avhandling att insatserna inte är tillräckliga. Det behövs något ytterligare för att förhindra att elever far illa.

Syntesen av avhandlingen visar på vikten av att förstå mobbning som ett socialt och kulturellt komplext fenomen som påverkas av flera krafter och processer och som inte nödvändigtvis bara kan härledas till individuella egenskaper. Mobbningsintervention måste inkludera alla system som presenteras i figur 2. Mesosystemet behöver speciellt uppmärksammas i framtida mobbningsförebyggande arbete.

6.5 Metoddiskussion

Flera datainsamlingsmetoder användes vilket var nödvändigt för att uppnå studiens syfte och dess forskningsfrågor. Flera olika metoder för datainsamling och analys, både kvalitativa och kvantitativa och i olika kombinationer har använts. Kombinationen av olika metoder har minimerat bortfallsproblem och felaktiga svar som kan uppstå i undersökningar där vardagsvåld eller våldsamma händelser studeras (Justino, Leavy & Valli, 2009). Mångfalden av metoder har bidragit till en bred beskrivning av avhandlingens objekt: vardagsvåld, mobbning i skolan och interventionsmetoder för att motverka mobbning i skolan.

Artikel I och II utgår från samma intervjuprotokoll som genomfördes av studenter. Att inkludera studenter i forskning är något som gjorts tidigare (Arvey & Campion, 1982; Pederson, 2016) med syfte att förbättra studenternas färdigheter inom analys och design samt att samla in forskningsdata. Datainsamlingen till artikel I och II genomfördes år 2008 vilket kan tänkas ha betydelse för studiens relevans. Samhället har utvecklats och vi har i dag terrordåd i länder som tidigare inte varit drabbade. Å andra sidan är studier som genomförts tidigare även relevanta i dag, inte minst Krug, et al. (2002) som fortfarande används inom WHO och refereras till i stor omfattning i nyare forskning.

BRÅs senaste rapport (BRÅ, 2019) visar att rapporterade fall av vardagsvåld mot kvinnor och flickor inom parrelationer har ökat från 2008 till 2018 från 1055 till 11522. Antalet våldsfall inom parrelationer med dödlig utgång var 22 2018 vilket motsvarar 67 % av samtliga fall av dödligt våld mot kvinnor och flickor. Detta innebär att artikel II trots att data samlades in för flera år sedan kan tänkas vara aktuell även i dag.

Att använda studenter som intervjuare var möjligt då ett strukturerat intervjuprotokoll nyttjades. Samtidigt kan frågan om trovärdighet ställas. Ansvarig lärare gjorde en rigorös genomgång med studenterna som genomförde intervjuerna. Läraren fick data och studenterna lärde sig att genomföra intervjuer. Detta sätt att samla in data är inget nytt fenomen utan har gjorts tidigare och görs fortfarande runt om i världen (se bland annat Arvey & Campion, 1982; Pederson, 2016). Samtidigt kan studenternas engagemang och noggrannhet ifrågasättas. Gjorde de intervjuerna bara för att de blev tillsagda och göra det och ville få ett betyg i kursen? Att även använda barn under 12 år som informanter skulle kunna ifrågasättas. Gav de en fylligare bild? Nej, inte om den gruppen jämförs med gruppen tonåringar. Barn och tonåringar har en liknande uppfattning av vardagsvåld. Skillnaden hittas snarare i gruppen äldre vuxna (30 år och uppåt).

Ett annat spørsmål kan vara att intervjua barn om våld. Innan intervjuerna fick högskolestudenter en 10 veckors kurs i tillämpad forskningsmetodik. För barnintervjuer skaffades skriftligt tillstånd från föräldrar genom klasslärare under övervakning av skolans rektor.

Studenterna informerade om förfarandet där eventuell oro från informanterna skulle noteras. Någon oro framfördes aldrig utan alla intervjuer kunde genomföras utan problem, enligt studenterna själva. Innan intervjuerna informerades möjlighet till konfidentiell kontakt med en kurator, psykolog eller sjuksköterska. Intervjuer genomfördes anonymt och sekretess garanterades. Trots detta kan det finnas individer som intervjuas som inte vill tala om för intervjuaren att någon fråga känns obehaglig. Har studenter, trots intensiv träning, kunskapen att bedöma individers upplevelser? Det finns råd att följa vid intervjuer av känsliga ämnen men dessa förutsätter att intervjuaren har kunskaper om ämnet (Thelander, 2014). Vid intervjuer om känsliga ämnen är det viktigt att intervjuaren har kännedom om personen de ska intervjua vilket inte var fallet under denna intervju då intervjuarna valde slumpmässiga personer i närområdet. Detta skulle kunna påverka intervjupersonernas utsagor samtidigt som det tycks finnas en gemensam förståelse av och erfarenheter av vardagsvåld.

Det hade varit önskvärt att ha tillstånden som samlades in under intervjuerna men i och med att intervjuerna leddes av en annan lärare som fick tillstånd på lärosätet var inte detta möjligt att få tag på vid tidpunkten då artiklarna publicerades. Detta kan ses som ett etiskt dilemma men värdet av intervjuerna och den kunskap som fåtts kan vägas mot att det i denna avhandling inte finns några tillstånd.

Artikel III och IV utgår från samma projekt men använder olika data för att skriva två olika artiklar. I artikel III presenteras ett omfattande aktionsforskningsprojekt, även här i samarbete med kommunen. Projektet blev kommunens vilket gjorde att de tog de övergripande besluten vid insatserna samt vid strategimötena. Samtidigt som kommunen uppskattade att det genomfördes forskning inom ramen för ett avhandlingsarbete mottogs det inte lika positivt av praktikerna. Det uttryckte att forskare tenderar att hitta "problem" och sedan lämnar skolan med dessa problem när forskningen är klar. Som doktorand var det svårt att uppnå den önskade tilliten men efter diskussioner med praktikerna som fick information om forskningsprocessen och att styrgruppen, framförallt i form av huvudman, skulle stödja skolorna även efter det första projektåret ändrade flera praktiker sin uppfattning.

Styrgruppen ansåg att projektet var hållbart (Rönneman, 2012) och att det fanns ett värde i att genomföra en forskning på insatsen.

Genom att välja aktionsforskning blir förändring en stor del av ansatsen. I och med att processen är cyklisk kunde även valet av att arbeta i cykler med praktiker och kommun göras. Förändringen skulle implementeras av praktikerna själva och sedan utvärderas. Även om processen skulle ha en karaktär av implementering skulle denna ske av praktikerna själva. På detta sätt skulle deras emancipation uppnås. Emancipation uppnåddes vilket artikel III visar men elevernas mobbningsfrekvens minskade inte. Skolorna kanske skulle behövt mer stöd i sitt arbete i skolan. Å andra sidan var en av utgångspunkterna i projektet att inte tala om för praktikerna hur de skulle arbeta utan vi antog att praktikerna själva har störst kunskap om sin skola och sina elever. Som doktorand fanns det en önskan att gå in mer i verksamheten men det var inte syftet med min forskning. Modellen ägs av kommunen och det var dem som i slutändan bestämde dess innehåll. Samtidigt är det viktigt att frågorna som ställs utgår från frågeställningar som finns hos de praktiker och skolor som ingår i implementeringen samt att data som samlas in är av relevans för dem (Mockler, 2014). Detta tror jag inte är fallet i artikel III då data samlades in under hela projektåret och genom olika metoder. Däremot har artikel IV data som visar en minskning eller ökning av elevernas mobbning vilket är av relevans för praktikerna och även för kommunen. Rönnerman skriver att det handlar om att "utveckla fördjupad förståelse och att förändra verksamheten, men också om att skaffa sig kunskap om hur denna förändring gått till och vad som sker under arbetets gång, vilket då kan relateras till den vuxnes lärande." (Rönnerman, 2012a, s. 21).

I artikel IV studeras resultatet av en enkät som finns inom kommunens regi. När jag fick tillgång till enkäten var utgångspunkten att jag skulle få ta del av all data och att jag skulle kunna göra statistiska analyser. Så blev det inte, vilket visade sig problematiskt när analysen av data skulle göras. Den datan kommunen tillhandahöll mig var enbart deskriptiv vilket då omöjliggör signifikansanalys. Detta gör att resultatet endast kan visa på tendenser men inte kan säga något om det finns statistisk signifikans i minskningen eller ökningen av mobbning i

kommunen efter implementeringen av kommunmodellen. Det som kan skönjas är att modellen inte har någon effekt.

Projektet var, som sagt kommunens vilket gjorde att min önskan att närma mig skolorna och praktikerna mer inte kunde genomföras. Jag tror även att enkäten även hade kunnat användas på elever på lågstadiet men i en anpassad form. Men det var något som jag mötte motstånd till trots att det finns forskning som genomfört en enkät i princip likadan som Skolverkets (2011), till yngre barn för att kartlägga mobbning (se Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2001).

Enkäten som användes i artikel IV var väldigt omfattande även om det i artikeln endast presenterar frågorna som rör mobbning. Det kanske vore bra att dela upp den och behandla mobbningsfrågorna för sig för att kartlägga frekvensen av mobbning.

Den valda teorin för att syntetisera avhandlingen var användbar för att synliggöra de olika system och elementen i olika miljöer. Elementen som platsen, tiden och aktiviteterna har synliggjorts i artikel III och IV däremot har inte rollen varit lika synlig som i artikel II där individernas roll vid våldshändelser framgår.

6.6 Avhandlingens bidrag och implikationer

Pedagogik är en disciplin som behandlar frågor om uppfostran, utbildning och undervisning och ibland även andra påverkansfaktorer som syftar till att förverkliga samhälleliga och individuella mål. Studieobjekt är placerat i ett sammanhang av värden, kultur och samhälle (se bland annat Lindberg, 2002). Både historiska och komparativa studier är möjliga inom pedagogisk forskning. Men pedagogisk forskning är mer än komparativ pedagogik och historisk pedagogik. I denna avhandling lyfts både vardagsvåld som ett samhällsproblem men framförallt vardagsvåld kopplat till skolan. Begreppet vardagsvåld nyttjas i hela avhandlingen med koppling till vardagsvåldet som sker utanför skolan men som även inrymmer begreppet mobbning i skolan. Genom forskningsöversikten och artiklarna visar avhandlingen att det i skolan sker vardagsvåld på daglig basis, både fysiskt och psykiskt och begreppen är svåra om än omöjliga

att separera. Avhandlingen lyfter vardagsvåld som ett skolproblem. Detta har implikationer för det pedagogiska forskningsfältet där mer forskning kring elevers vardagsvåldsutövande och interventioner mot vardagsvåld behövs, samtidigt som det ger skolan och praktikerna en förståelse för att kränkande behandling upplevs som vardagsvåld, oavsett vad det står i styrdokumentet. Avhandlingens pedagogiska bidrag är en förståelse för att mobbning är vardagsvåld vilket innebär en helt annan dignitet för skolans demokratiska uppdrag. Bidraget är således viktigt för skola och utbildning och framförallt forstransuppdraget i skolan som syftar till att bland annat förebygga mobbning. Fostransuppdraget i skolan visar sig i arbetet för att motverka mobbning genom att arbeta med individers välmående, normer, attityder, likabehandling, skolmiljö och skol- samt klassrumsregler (Landahl, 2006).

Artiklarnas olika fokus utgör ett särskilt bidrag. Ett viktigt bidrag är att mobbning måste förstås som en del av vardagsvåld. Att minimera vardagsvåld i skolan till att kallas kränkning, diskriminering, trakasserier kommer inte att uppfattas som mildare för att händelsen kallas mobbning. Vardagsvåld är alltid vardagsvåld oavsett om den är fysiskt eller psykiskt och skadan hos individen är livslång, det blir ett livslångt lidande. Detta bidrag utgör ett viktigt inslag i makrosystemet där begrepp kan ändras och implementeras. Kränkande behandling bör således revideras och skolorna bör sluta använda det för det vardagsvåld som sker på skolorna och borde använda vardagsvåld när det är just det som individen erfar. Ett annat bidrag är att det inte verkar räcka med att kommunen implementerar ett program för att förebygga mobbning i skolan, insatserna måste involvera alla system i figur 2. Skolans förebyggande arbete mot mobbning och vardagsvåld måste motverkas genom en samverkan mellan olika aktörer men samtidigt måste skolorna få redskap för att kunna arbeta. I makrosystemet kan ändringar i lagar, läroplaner och även ändringar av definitionerna genomföras. Insatserna måste ske på alla system och även mellan komponenterna inom alla system för att på så sätt få önskad effekt på platsen där individen vistas. Skolorna måste involvera föräldrar och andra kontexter i mikrosystemet där eleven vistas. Kommunen måste engagera sig i mer än bara skolan,

de kanske även måste samverka med idrottsföreningar där eleverna tillbringar delar av sin fritid, även på gator och torg där elever vistas kan vara platser som behöver interventioner. Det innebär således att samhället inte kan tro att mobbning och vardagsvåld endast sker i skolan eller hemmet under mikrotiden utan det sker överallt i samhället under flera systemtider, därför är det ett problem som finns inom alla system och under flera tider och som behöver intervention på alla system under alla tider. Det räcker således inte med en decentraliserad tankeprocess i skolan. Insatserna måste vara kontextuella och det måste finnas en förståelse för att skolan är föränderlig. Alla skolor är olika och har olika utmaningar som måste hanteras av praktikerna. Dessa utmaningar varierar och olika insatser behövs vid olika tillfällen. Skolan måste arbeta systematiskt och genomföra uppföljningar. En kartläggning av elevernas erfarenheter kan hjälpa praktikerna att förstå var problemen finns men det behövs även uppföljningar för att få syn på eventuella förändringar som uppnåts.

För att utveckla den kunskap som avhandlingen bidragit med vore det intressant att genomföra en komparativ studie där relationen policy och skolors förebyggande arbete mot mobbning kontextualiseras. Det finns också ett behov av att vidareutveckla forskningen om vardagsvåld i sociala medier, det vill säga den fjärde forskningsvågen. Exempelvis vore det intressant att beskriva policy om nätmobbning utformad på skilda nivåer (EU, Sverige, skolhuvudmän, skolor) och analysera eventuella konsekvenser för skolor och samt huvudmäns arbete med att förhindra nätmobbning. Både nationellt och internationellt är detta område i behov av ytterligare forskning.

Referenser

- Allanson, P. B., Lester, R. R., & Notar, C. E. A (2015). History of Bullying. *International Journal of Education and Social Science*, 2(12), 31–36.
- Andershed, H., Kerr, M., & Stattin, H. (2001). Bullying in school and violence on the streets: are the same people involved? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2(1), 31–49. doi:10.1080/140438501317205538
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological science*, 12(5), 353–359. doi: 10.1111/1467-9280.00366
- Arvey, R. D., & Campion, J. E. (1982). The employment interview: a summary and Review of recent research. *Personnel Psychology*, 35 (2), 281–322. doi:10.1111/j.1744-6570.1982.tb02197.x
- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World psychiatry*, 16(1), 27–28. doi: 10.1002/wps.20399
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86–99. doi:10.1080/00220679809597580
- Bell, L., & Nutt, L. (2002). Divided loyalties, divided expectations: Research ethics, professional and occupational responsibilities. I: Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J., & Miller, T. (2002). *Ethics in qualitative research* (70–90). London: Sage Publications Ltd.
- Berne, S. (2014). *Cyberbullying in Childhood and Adolescence-Assessment, Coping, and the Role of Appearance*. Department of Psychology. University of Gothenburg
- Bieber, K. E. (2013). *Do students understand what researchers mean by bullying?* PhD dissertation, University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, NE.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18(2), 117–127. doi:10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AIDAB2480180205>3.0.CO;2-3
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (51–64). San Diego, CA, US: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-102590-8.50010-6
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex roles*, 30(3–4), 177–188.
- Björkqvist, K. (1990). Om aggressionens ursprung: Teoretiska synpunkter. *Nordisk Psykologi*, 42(4), 233–249.
- Bourgois, P. (2001). The power of violence in war and peace Post-Cold War lessons from El Salvador. *Ethnography*, 2(1), 5–34. Doi:10.1177/14661380122230803
- Brewin, C. R. (2007). Autobiographical memory for trauma: Update on four controversies. *Memory*, 15(3), 227–248. doi:10.1080/09658210701256423
- Brim, O.G. (1975). Macro-Structural Influences on Child Development and the Need for Childhood Social Indicators. *American Journal of Orthopsychiatry*, 45, 516–524. Doi:10.1111/j.19390025.1975.tb01182.x
- Brolin Låftman, S., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School Leadership and Cyberbullying: A Multilevel Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10). doi:10.3390/ijerph14101226
- Brooks, K., Schiraldi, V., & Zeidenberg, J. (2000). *School House Hype: Two Years Later*. Policy Report. San Francisco, CA: Center on Juvenile and Criminal Justice.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*,

- 32(7), 513. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
- Brottsförebyggande rådet, BRÅ. (2019). <https://www.bra.se/om-bra/nytt-fran-bra/arkiv/press/2019-03-28-slutlig-brottsstatistik-2018---anmalda-brott-samt-konstaterade-fall-av-dodligt-vald.html>. Hämtad 20190329.
- Brottsförebyggande rådet, BRÅ. (2018). <https://www.bra.se/statistik/statistik-utifran-brottstyper/vald-i-nara-relationer.html>. Hämtad 20190328.
- Brottsförebyggande rådet, BRÅ. (2016). Rapport 2016:21. *Skolundersökningen om brott 2015. Om utsatthet och delaktighet i brott*. Stockholm: Brottsförebyggande Rådet.
- Brottsförebyggande rådet, BRÅ. (2012). *Att förebygga brott och problem beteenden i skolan. Presentation och analys av tre lokala projekt*. Stockholm: Brottsförebyggande Rådet.
- Brottsförebyggande rådet, BRÅ. (2009). *Tonåringars benägenhet att anmäla brott och deras förtroende för rättsväsendet*. Rapport 2009:20. Stockholm: Brottsförebyggande Rådet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bufacchi, V. (2005). Two concepts of violence. *Political Studies Review*, 3(2), 193–204. doi:10.1111/j.1478-9299.2005.00023.x
- Carlgren, I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete*. Diss. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Catanzaro, M. F. (2011). Indirect aggression, bullying and female teen victimization: A literature review. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 83–101. doi:10.1080/02643944.2011.573495
- Cirrin, F. M., & Gillam, R. B. (2008). Language intervention practices for school-age children with spoken language disorders: A systematic review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), S110–S137. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/012\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/012))
- Clauss-Ehlers, C. S. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of cross-cultural school psychology*. Springer Science & Business Media.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*, (5th Edition), London: Routledge Falmer.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning disabilities: a contemporary journal*, 4(1), 67–100.
- Cornell, D. G., & Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. I: Jimerson, S.R., Swearer, S.M., & Espelage, D.L. ed. (2010). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (265–276). New York and London: Routledge
- Cowie, H., & Sharp, S. (1994). How to tackle bullying through the curriculum. I: Sharp, S., & Smith, P. K. (Eds.). (2002). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers* (41–78). Routledge.
- Craig, W. M., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. I: Currie, C. Roberts, A. Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., et al. (Eds.), *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents* (4) (133–144). Copenhagen, Denmark: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Creswell, JW, & Plano Clark, VL (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. I: Teddlie, C., & Tashakkori, A. (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (209–240). Thousand Oaks, CA: Sage
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of school Health*, 73(9), 347–355. doi:10.1111/j.17461561.2003.tb04191.x
- Damgren, J. (2002). *Föräldrars val av fristående skolor*. Diss. Lund University.
- Dargis, M., & Koenigs, M. (2017). Witnessing domestic violence during childhood is

- associated with psychopathic traits in adult male criminal offenders. *Law and human behavior*, 41(2), 173. doi:10.1037/lhb0000226
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., & Ruiz, R. O. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 95–113.
- Devries, K. M., Knight, L., Child, J. C., Kyegombe, N., Hossain, M., Lees, S., ... & Naker, D. (2017). Witnessing intimate partner violence and child maltreatment in Ugandan children: a cross-sectional survey. *BMJ open*, 7(2), e013583. doi:10.1136/bmjopen-2016-013583
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
- Donahoe, C. P., Carter, M. J., Bloem, W. D., Hirsch, G. L., Laasi, N., & Wallace, C. J. (1990). Assessment of interpersonal problem-solving skills. *Psychiatry*, 53(4), 329–339. doi:10.1080/00332747.1990.11024517
- Drolet, M., Arcand, I., Ducharme, D., & Leblanc, R. (2013). The sense of school belonging and implementation of a prevention program: toward healthier interpersonal relationships among early adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(6), 535–551. doi:10.1007/s10560-013-0305-5
- Due, P., & Holstein, B. E. (2008). Bullying victimization among 13 to 15 year old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 209–222. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.209>
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15(2), 128–132. doi:10.1093/eurpub/cki105
- Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra-and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 871–886. doi:10.1177/088626099014008005
- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence a neglected aspect of school culture. *Urban Education*, 37(3), 350–364. doi:10.1177/00485902037003003
- Dzurec, L. C., & Abraham, I. L. (1993). The nature of inquiry: linking quantitative and qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 16(1), 73–79. doi:10.1097/00012272-199309000-00009
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2012). School Influences on Human Development. I: Mayes, L., & Lewis, M. (Eds.). (2012). *The Cambridge handbook of environment in human development* (259–283). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139016827
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2010) An Ecological View of Schools and Development. I: Meece, J. L., & Eccles, J. S. (Eds.). (2010). *Handbook of research on schools, schooling and human development* (6–21). Routledge.
- Eccles, J. S., & Roeser, R.W. (1999). School and community influences on human development. I: Bornstein, M.H. & Lamb, M.E. (Eds), (1999). *Developmental psychology: An advanced textbook* (4th ed) (pp. 503–554). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Elmeroth, E. (2009). Student attitudes towards diversity in Sweden. *Intercultural Education*, 20(4), 333–344. doi: 10.1080/14675980903351961
- Embry, D. D. (2002). The Good Behavior Game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(4), 273–297. <https://doi.org/10.1023/A:1020977107086>
- Eriksson Barajas, K., & Lindgren, A. L. (2009). Den "rättfärdige" mobbaren: Elevers föreställningar om mobbning i skolbioaktiviteter. *Utbildning och Demokrati*, 18(3), 111–130.
- Espelage, D.L., & De La Rue, L. (2012). School bullying: its nature and ecology. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 3–10. doi:10.1515/ijamh.2012.002

- Espelege, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention. I: Jimerson, S.R., Swearer, S.M., & Espelege, D.L. ed. (2010). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (61-72), New York and London: Routledge.
- Espelege, D. L., Gutsell, E. W., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Routledge.
- Evaldsson, A. C., & Svahn, J. (2012). School bullying and the micro-politics of girls' gossip disputes. I: Danby S Theobald M (eds.). *Disputes in Everyday Life*. 297-323. Bingley: Emerald.
- Evaldsson, A. C. (2009). Verbal mobbing och normerande praktiker i flickors relationsprat. *Educare*, 2(3), 137-156.
- Evaldsson, A. C., & Nilholm, C. (2009). Evidensbaserat skolarbete och demokrati. Mobbing som exempel. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), 65-82.
- Evaldsson, A. C., & Tellgren, B. (2009). 'Don't enter--It's dangerous': Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 9.
- Evaldsson, A.C. (2005). Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse & Society* Vol 16(6): 763-786. doi:10.1177/0957926505056663
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544. doi:10.1016/j.avb.2014.07.004
- Farrell, A. D., Sullivan, T. N., Sutherland, K. S., Corona, R., & Masho, S. (2018). Evaluation of the Olweus Bully Prevention Program in an urban school system in the USA. *Prevention science*, 19(6), 833-847. doi:10. 1007/s11121-018-0923-4
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 5(6), i-148. doi:10.4073/csr.2009.6
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Effects of antibullying school program on bullying and health complaints. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160(6):638-644. doi:10.1001/archpedi.160.6.638
- Feindler, E. L., Marriott, S. A., & Iwata, M. (1984). Group anger control training for junior high school delinquents. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 299-311. doi: 10.1007/BF01173000
- Fenton, R. A., & Mott, H. L. (2017). The bystander approach to violence prevention: Considerations for implementation in Europe. *Psychology of violence*, 7(3), 450. doi:10.1037/vio0000104
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414. doi: 10.1177/0734016807311712
- Fialho, N., & Bakshi, A. J. (2016). *Understanding school bullying: its nature and prevention strategies*. London: Sage
- Finkelhor, D., & Dzuiba-Leatherman, J. (1994). Children as victims of violence: A national survey. *Pediatrics*, 94(4), 413-420.
- Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2000). Juvenile victims of property crimes. *Juvenile Justice Bulletin* - NCJ184740 (1-12). Washington, DC: US Government Printing Office.
- Fivush, R. (1993). Developmental perspectives on autobiographical recall. I: Goodman, G. S. & Bottoms, B. L. (Ed), (1993). *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony*. (pp. 1-24). New York, NY, US: Guilford Press.
- 39, D. J., & Quinn-Leering, K. (2000). Violence on college campuses: Understanding its impact on student well-being. *Community College Journal of Research & Practice*, 24(10), 839-855. doi:10.1080/10668920050179835
- Flodin, L. (2011). Osaklig kritik mot Skolverkets utvärdering om mobbing. *Skolledaren*. [www dokument]. <http://www.skolledarna.se/Skolledaren/Artikelarkiv/2011/Osaklig-kritik-/#sthash.VxeifZ5s.dpuf>
- Fong, V. C., Hawes, D., & Allen, J. L. (2017). A systematic review of risk and protective factors for externalizing problems in

- children exposed to intimate partner violence. *Trauma, Violence, & Abuse*. 20(2), 149–167. doi: 10.1177/1524838017692383
- Fors, Z. (1993). *Obalans i makt. Fallstudier av mobbning*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för psykologi.
- Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Thornberg, R. (2018). Students' views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: A cross-collaborative conceptual qualitative analysis. *Research Papers in Education*, 33(1), 127-142. doi: 10.1080/02671522.2016.1271001
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth-to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576. doi: 10.1080/02671522.2013.878375
- Forsman, A. (2003). *Skolans texter mot mobbning. Reella styrdokument eller hyllvärmare?* Diss. Institutionen för lärarutbildning. Luleå tekniska universitet.
- Forster, M., Bremberg, S., Karlberg, M., & Ogden, T. (2011). Slutsatser om mobbning håller inte. [Elektronisk] *Sydsvenskan*, 14 februari. Tillgänglig: Mediearkivet [2011-05-25]
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Suchindran, C., Benefield, T., & Linder, G. F. (2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program "Safe Dates" using random coefficient regression modeling. *Prevention Science*, 6(3), 245. doi: 10.1007/s11121-005-0007-0
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Linder, G. F., Benefield, T., & Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American journal of public health*, 94(4), 619-624. doi: 10.2105/AJPH.94.4.619
- Fridh, M. (2018). *Bullying, violence and mental distress among young people. Cross-sectional population-based studies in Scania, Sweden* (Doctoral dissertation, Lund University).
- Frånberg, G.M. (2013). Flickor, pojkar och kränkningar. I Skolverket, (2013). *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar* (51–66).
- Frånberg, G., & Wrethander, M. (2012). The rise and fall of a social problem: Critical reflections on educational policy and research issues. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2), 345-362.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2018). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior* 45 (111-133). doi: 10.1016/j.avb.2018.07.001
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological bulletin*, 128(4), 539-579.
- Girouard, C. (2001). *OJJDP fact sheet: School resource officer training program*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Gorman-Smith, D., & Tolan, P. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth. *Development and Psychopathology*, 10(01), 101–116. doi:10.1017/S0954579498001539
- Gottfredson, D.C., & Bauer, E.L. (2007). Interventions to Prevent Youth Violence. I: Doll, L., Haas, E. N., Bonzo, S., Sleet, D., & Mercy, J. (2007). *Handbook of injury and violence prevention* (157-181). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/b136518
- Gottfredson, D. C. (1986). An empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce the risk of delinquent behavior. *Criminology*, 24 (4), 705–731. doi: 10.1111/j.1745-9125.1986.tb01508.x
- Green, J. G., Furlong, M. J., & Felix, E. D. (2017). Defining and Measuring Bullying across the Life Course. I: Bradshaw, C. P. (Ed.). (2017). *Handbook on bullying prevention: A lifecourse perspective* (7-20). New York, NY: National Association of Social Workers Press.
- Gregory, I. (2003). *Ethics and research*. London: Continuum.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2010). Classroom Environment and Developmental Processes. I: Meece, J. L.,

- & Eccles, J. S. (Eds.). (2010). *Handbook of research on schools, schooling and human development* (25–41). Routledge.
- Harper, F.D., & Ibrahim, F.A. (1999). Violence and schools in the USA: Implications for counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21(4):349–366. doi: 10.1023/A:1005651113740
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49. doi: 10.1177/0272431601021001002
- Hedlund, M. (2011). Sluta köpa in färdiga program. *Lärarnas tidning*, 28 januari.
- Heinemann, P.P. (1969). Apartheid. *Liberal debatt*, 22 (2), 3–14.
- Hellfeldt, K., Gill, P. E., & Johansson, B. (2018). Longitudinal Analysis of Links Between Bullying Victimization and Psychosomatic Maladjustment in Swedish Schoolchildren. *Journal of School Violence*, 17(1), 86–98. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>
- Hellfeldt, K. (2016). *The Hurt Self: Bullied Children's Experiences of Social Support, Recognition and Trust at School* (PhD dissertation). Örebro university, Örebro.
- Hellström, L., Persson, L., & Hagquist, C. (2015). Understanding and defining bullyingadolescents' own views. *Archives of Public Health*, 73 (1), 4.
- Herkama, S., & Salmivalli, C. (2018). KiVa antibullying program. I: *Reducing Cyberbullying in Schools* (125-134). Academic Press.
- Hillman, K. (2015). Snapshots issue 5: Bullying in Australian schools. *Snapshots*, 5(5), 1.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. doi: 10.1016/j.avb.2012.03.003
- Horton, P. (2018). Towards a critical educational perspective on school bullying. *Nordic Studies in Education*, 38(04), 302-318.
- Horton, P. (2011). *School bullying and power relations in Vietnam*. PhD dissertation 541, Linköping, Sweden: Linköping Studies in Arts and Science.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Hume, M. (2007). Unpicking the threads: Emotion as central to the theory and practice of researching violence. *Women's Studies International Forum*, 30(2), 147–157. doi:10.1016/j.wsif.2007.01.002
- Hurt, H., Malmud, E., Brodsky, N. L., & Giannetta, J. (2001). Exposure to violence: Psychological and academic correlates in child witnesses. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 155(12), 1351–1356. doi:10.1001/archpedi.155.12.1351
- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36(1), 7–27. doi: 10.1016/S0022-4405(97)87007-0
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E. & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16 – 24. doi: 10.1016/j.appdev.2014.11.008
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293. doi: 10.1037/a0038928
- Hägglund, S. (2004). *När mobbning är ok. Om mobbning som uttryck för kollektiv kunskap och delade värdesystem*. Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm
- Imbusch, P. (2003). The concept of violence. I: Heitmeyer, W. and Hagan, J (eds.) (2003). *International handbook of violence research*. Springer Science & Business Media.
- Jack, F., Leov, J., & Zajac, R. (2014). Age-related Differences in the Free-recall Accounts of Child, Adolescent, and Adult Witnesses. *Applied Cognitive Psychology*, 28(1), 30-38. doi: 10.1002/acp.2951

- Jeynes, W. (2018). How we might begin to reduce school shootings in America. *USApp-American Politics and Policy Blog*.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.12.015
- Jimerson, S.R., & Huai, N. (2010). International Perspectives on Bullying Prevention and Intervention. I: Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Eds.). (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (571-592). New York and London: Routledge.
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Eds.). (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York and London: Routledge.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133. doi: 10.1177/1558689806298224
- Johnson, I. M. (1999). School violence: The effectiveness of a school resource officer program in a southern city. *Journal of Criminal Justice*, 27 (2), 173-192. doi: 10.1016/S0047-2352(98)00049-X
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. Diss. Malmö Högskola Lärarutbildningen.
- Justino, P., Leavy, J., & Valli, E. (2009). Quantitative methods in contexts of everyday violence. *IDS Bulletin*, 40(3), 41-49. doi:10.1111/j.17595436.2009.00037.x.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention & Treatment*, 6(1), Article ID 21. doi:10.1037/1522-3736.6.1.621a
- Kaliber (2010). Livskunskap i skolan. "Skolorna bryter mot lagen". [radioprogram]. *Sveriges Radio*, P1, 26 november
- Karlberg, M. (2011). Skol-Komet: *Tre utvärderingar av ett program för beteendeorienterat ledarskap i klassrummet*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Karlsson, M., & Evaldsson, A. C. (2011). 'It was Emma's army who bullied that girl': A narrative perspective on bullying and identity making in three girls' friendship groups. *Narrative Inquiry*, 21(1), 24-43. doi: 10.1075/ni.21.1.02kar
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. I: Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (187-210). Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (559-603). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. I: Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (91-102). London: Sage.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. I: Atweh, B., Kemmis, S., & Weeks, P. (1998). *Action Research in Practice*. London: Routledge.
- Kert, A. S. (2008). *The impact of the word bully and providing the definition of bullying on the reported rate of bullying behavior*. City University of New York.
- Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., & Smith, E. (2015). Trends in cyberbullying and school bullying victimization in a regional census of high school students, 2006-2012. *Journal of school health*, 85(9), 611-620. doi: doi.org/10.1111/josh.12290
- Kimmel, M. S., & Mahler, M. (2003). Adolescent masculinity, homophobia, and violence: Random school shootings, 1982-2001. *American behavioral scientist*, 46(10), 1439-1458. doi:10.1177/0002764203046010010
- KiVa International. (2014). *Welcome to KiVa school!* [www document] <http://www.kivaprogram.net/program>

- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154. doi: 10.1037/a0029350
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The lancet*, 360(9339), 1083-1088. doi: 10.1016/S0140-6736(02)11133-0
- Kumpfer, K., Turner, C., & Alvarado, R. (1991). A community change model for school health promotion. *Journal of Health Education*, 22(2), 94-110. doi:10.1080/10556699.1991.10628800
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, Y., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program; Grades 4-6. *Child Development*, 82, 311-330. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behaviour*, 14, 403-414. doi:10.1002/1098-2337(1988)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D
- Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar: Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Diss. Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- Langmann, E., & Säfström, C. A. (2018). Varför tar våldet aldrig slut och vad kan vi göra åt det? *Nordic Studies in Education*, 38(04), 337-351.
- Larsson, A. (2008). Mobbningsbegreppets uppkomst och förhistoria: En begreppshistorisk analys. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(1), 19-36.
- Leach, F. (2003). Learning to be violent: the role of the school in developing adolescent gendered behaviour. *Compare*, 33(3), 385-400. doi: 10.1080/03057920302587
- Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K., Haukaas, A. (2014) *Forhold ved skolen med betydning for mobbing, Forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of US students in grades 3-11. *Journal of School Psychology*, 69, 56-72. doi: 10.1016/j.jsp.2018.04.004
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm. HLS Förlag.
- Lindstrom Johnson, S., Waasdorp, T. E., Cash, A. H., Debnam, K. J., Milam, A. J., & Bradshaw, C. P. (2017). Assessing the association between observed school disorganization and school violence: Implications for school climate interventions. *Psychology of violence*, 7(2), 181-191. doi:10.1037/vio0000045
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual review of psychology*, 48(1), 371-410. doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.371
- Lorenz, K. (1967). *Aggression: Dess bakgrund och natur*. Norstedt.
- Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement matters: lessons from assessing classroom implementation of steps to respect: a bullying prevention program over a one-year period. *Prevention Science*, 15(2), 165-176. doi:10.1007/s11121-012-0359-1
- Low, S., Brown, E., & Smith, B. (2011). Design and analysis of a randomized controlled trial of Steps to Respect. *Bullying in North American schools*.
- Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164. doi: 10.1080/09243453.2016.1253591
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2011
- Maines, B., & Robinson, G. (1994). *The No Blame Approach to Bullying*. Bristol: Lucky Duck.
- Marini, Z. A., & Volk, A. A. (2017). Towards a transdisciplinary blueprint to studying bullying. *Journal of Youth Studies*, 20(1), 94-109. doi: 10.1080/13676261.2016.1184239
- McLaren, L., & Hawe, P. (2005). Ecological perspectives in health research. *J*

- Epidemiol Community Health*, 59:6–14. doi: 10.1136/jech.2003.018044
- MacLennan, B. W. (1999). Violence in the schools; a commentary, summer 1999. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 9(2), 95–101. doi: 10.1023/A:1022940917789
- Marjoribanks, K. (2001). Environments for Education. I: Smelser, N. J., Wright, J., & Baltes, P.B. (2001) *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. (4693–4697). Oxford, United Kingdom: Elsevier Science.
- Martin, L.R. (1999). Violence in German schools – what school counsellors can do. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21(4):301–313. doi: 10.1023/A:1005686611922
- McGruder-Johnson, A. K., Davidson, E. S., Gleaves, D. H., Stock, W., & Finch, J. F. (2000). Interpersonal Violence and Posttraumatic Symptomatology The Effects of Ethnicity, Gender, and Exposure to Violent Events. *Journal of Interpersonal Violence*, 15(2), 205–221. doi: 10.1177/088626000015002006
- Meece, J.L., & Schaefer, V.A. (2010). School as a Context of Human Development. I: Meece, J. L., & Eccles, J. S. (Eds.). (2010). *Handbook of research on schools, schooling and human development* (3–5). Routledge.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42. doi:10.1037/10453830.23.1.26
- Merrick, E. (1999). An exploration of quality in qualitative research. *Using qualitative methods in psychology*, 25–36.
- Merrin, G. J., Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2018). Applying the social-ecological framework to understand the associations of bullying perpetration among high school students: A multilevel analysis. *Psychology of Violence*, 8(1), 43–56. doi:10.1037/vio0000084
- Morton, A. (1999). Ethics in action research. *Systemic Practice and Action Research*, 12(2), 219–222. doi: 10.1023/A:1022430231458
- Mishna, F. (2012). *Bullying: A guide to research, intervention, and prevention*. OUP USA.
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234–247. doi:10.1093/cs/26.4.234
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801–821. doi: 10.1348/026151005X82352
- Murray, H. (1938). *Explorations in Personality*. Oxford University Press. Oxford, UK.
- Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, MSB. (2017). <https://ida.msb.se/ida2#page=d09f9f30-cacf-4f9b-af81-e45a08e555cd>. Hämtad 20190328
- Möller, T. (2001). *Undervisa mot våld- Attityder, läromedel, arbetssätt*. Malmö: Reprocentralen.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(4), 348–353. doi:10.1001/archpedi.157.4.348
- Nationalencyklopedin. (2015). *Intervention*. [2015-10-15]. [<http://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=all&q=intervention>].
- Nordgren, K. (2009). Talet om mobbning – ett historiskt perspektiv. I Skolverket. (2009). *På tal om mobbning – och det som görs*. (45–95). Stockholm: Skolverket.
- Nyqvist Cech, B. (2001). *Pedagogik på social omsorgsgrund för personer med utvecklingsstörning*. Diss. Karlstads universitet.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD. Publishing, Paris.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris, France: OECD Publishing.
- Olsson, G., Brodin Låftman, S., & Modin, B. (2017). School Collective Efficacy and Bullying Behaviour : A Multilevel Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12). doi:10.3390/ijerph14121607

- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler, D.J., & Rubin, K.H. (Eds.) (1991). *The development and treatment of childhood aggression* (411–448). New York: Psychology Press. doi: 10.4324/9780203771693
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Olweus International (u.å.). Historical. URL. <http://www.olweusinternational.no/background/historical/>
- Ornstein, P. A. (1995). Children's long-term retention of salient personal experiences. *Journal of Traumatic Stress*, 8(4), 581–605. doi: 10.1002/jts.2490080405
- Overstreet, S., & Braun, S. (2000). Exposure to community violence and post-traumatic stress symptoms: Mediating factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 263. doi:10.1037/h0087828
- Overstreet, S., & Braun, S. (1999). A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. *School Psychology Quarterly*, 14(4), 380. doi: 10.1037/h0089015
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. *Handbook of child psychology*, 4, 547–641.
- Patton, D. U., Hong, J. S., Patel, S., & Kral, M. J. (2017). A systematic review of research strategies used in qualitative studies on school bullying and victimization. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(1), 3-16. doi: 10.1177/1524838015588502
- Pederson, K. (2016). e-Government in Local Government: Challenges and Capabilities. *Electronic Journal of E-government*, 14(1), 99-116.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (2009). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13(2), 95–110. doi:10.7870/cjcmh-1994-0014
- Persson, M., Wennberg, L., Beckman, L., Salmivalli, C., & Svensson, M. (2018). The cost-effectiveness of the Kiva Antibullying Program: results from a decision-analytic model. *Prevention science*, 19(6), 728-737. doi:10.1007/s11121-018-0893-6
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. doi:10.1177/0143034302023003234
- Poland, S., & Conte, C. B. (2017). School violence. In: Van Hasselt, V. B., & Bourke, M. L. (Eds.). (2018). *Handbook of Behavioral Criminology* (555-572). Springer:Cham. doi: 10.1007/978-3-319-61625-4_32
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of school psychology*, 41(5), 377–395. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00087-6
- Qvarsebo, J. (2006). *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946–1962*. Diss.. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Raviv, A., Erel, O., Fox, N. A., Leavitt, L. A., Raviv, A., Dar, I., Shaninfar, A., & Greenbaum, C. W. (2001). Individual measurement of exposure to everyday violence among elementary schoolchildren across various settings. *Journal of Community Psychology*, 29(2), 117–140. doi:10.1002/1520-6629(200103)29:2<117::AID-JCOP1009>3.0.CO;2-2
- Rigby, K. (2005). The method of shared concern as an intervention technique to address bullying in schools: An overview and appraisal. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 15(1), 27-34. doi:10.1375/ajgc.15.1.27
- Rigby, K. (2002). Bullying in childhood. In: Smith P.K., & Hart C.H. (Eds.). *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of childhood social development* (549-568). Malden: Blackwell Publishing.
- Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V. E. (2007). *Bullying: A handbook for educators and parents*. Oxford; Westport, Conn: Praeger.

- Ross, P. (2012). A review of current bully etiology and why school bully interventions don't work. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 5(17) 48-54.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411. doi:10.1177/0165025411407457
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-487. doi:10.1348/000709905X26011
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive behavior*, 30(2), 158-163. doi:10.1002/ab.20012
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods. Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. doi:10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G.
- Savage, J., Ferguson, C. J., & Flores, L. (2017). The effect of academic achievement on aggression and violent behavior: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior* 37, 91-101.
- Sechrest, L., & Sidani, S. (1995). Quantitative and qualitative methods: Is There an Alternative? *Evaluation and program planning*, 18(1), 77-87. doi:10.1016/0149-7189(94)00051-X
- Schwartz, D., & Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: the mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 670.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:567 *Diskrimineringslag*. Kulturdepartementet.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (Eds.). (2002). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. Routledge.
- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14. doi:10.1300/J007v18n03_02
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press.
- Shotter, J., & Gustavsen, B. (1999). *The role of dialogue conferences: Doing 'from within' our lives together what we cannot do apart*. Stockholm: Center for Advanced Studies in Leadership, Stockholm School of Economics.
- Siris(2019).http://siris.skolverket.se/siris/ris.ris_rapport_gen.rapp_tillsyn?p_status=A&p_regar=&p_lankod=&p_kommunkod=&p_vf=Grundskolan&p_skolkod=&p_g_rund=KB+Likabehandlingsplan. Hämtad 20190328.
- Skolverket. (2017a). Rapport 456. Barn, verksamheter, elever och kursdeltagare, del 1. *Sveriges officiella statistik om förskola, annan pedagogisk verksamhet, fritidshem, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017b). Rapport 457. Personal, del 2. *Sveriges officiella statistik om förskola, annan pedagogisk verksamhet, fritidshem, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2013). Rapport 388. Barn, elever och personal Riksnivå. *Sveriges officiella statistik om förskola, skola och vuxenutbildning* Del 2. Stockholm: Skolverket
- Lgr 11 (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Rapport 353. Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of*

- Psychology*, 49(2), 147-154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (71), 81-98.
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in school may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 419-423. doi:10.1177/0165025411407459
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103. doi: 10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child development*, 73(4), 1119-1133. doi: 10.1111/1467-8624.00461
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive behavior*, 26(1), 1-9. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Eds.). (1999). *The Nature of School Bullying: A cross-cultural perspective*. New York: Routledge.
- SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer - om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:50. *Skolans ansvar för kränkningar av elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sümer-Hatipoğlu, Z., & Aydin, G. (1999). Incidence of violence in Turkish schools: A review. *International Journal for the advancement of Counselling*, 21, 335-347. doi: doi.org/10.1023/A:1005694929669
- Stanko, B. (2000). Murder and Moral Outrage: understanding violence. *Criminal Justice Matters* 42(1), 4-5. doi:10.1080/09627250008552874
- Stanko, B. (1992). The image of violence. *Criminal Justice Matters* 8(1) 3. doi:10.1080/09627259208553145
- Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S., Rhodes, H. J., & Vestal, K. D. (2003). Prevalence of child and adolescent exposure to community violence. *Clinical child and family psychology review*, 6(4), 247-264. doi:10.1023/B:CCFP.0000006292.61072.d2
- Strand, A.S. (2013). *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv: En intervju- och dokumentstudie*. Diss. Jönköping: School of Health Sciences.
- Sukhodolsky, D. G., Smith, S. D., McCauley, S. A., Ibrahim, K., & Piasecka, J. B. (2016). Behavioral interventions for anger, irritability, and aggression in children and adolescents. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 26(1), 58-64. doi:10.1089/cap.2015.0120
- Suter, L. E. (2005). Multiple methods: research methods in education projects at NSF. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 171-181. doi: 10.1080/01406720500256244
- Svahn, J., & Evaldsson, A. C. (2011). 'You could just ignore me': Situating peer exclusion within the contingencies of girls' everyday interactional practices. *Childhood* 18(4) 491-508. doi:10.1177/0907568211402859
- Swearer, S.M., & Espelage, D.L. (2004). Introduction: A social-ecological Framework of Bullying Among Youth. I: Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (1-12). Routledge.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model.

- American Psychologist*, 70, 344–353. doi: 10.1037/a0038929
- Söderberg, P. (2018). *Not Only Bad Luck: Studies on Peer Victimization and Social Exclusion from a Multilevel Perspective*. Doctoral Thesis, Faculty of Education and Welfare Studies, Developmental Psychology.
- Tankamani, N., & Jalali, M. (2018). A Comparative aggressiveness and assertiveness in coping styles students. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*, 4(2), 8-12. doi: 10.22037/ijabs.v4i2.15591
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. Doi:10.3102/0034654313483907
- Thelander, J. (2014). *Den känsliga intervjun: reflektioner kring intervjuer om känsliga ämnen*.
- Thompson, M. P., Kingree, J. B., & Desai, S. (2004). Gender differences in long-term health consequences of physical abuse of children: data from a nationally representative survey. *American Journal of Public Health*, 94(4), 599–604. doi:10.2105/AJPH.94.4.599
- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3 (2)161-203.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of adolescence*, 36(3), 475-483. doi:10.1016/j.adolescence.2013.02.003
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: a grounded theory. *Research Papers in Education*, 28(3), 309-329. doi: 10.1080/02671522.2011.641999
- Thornberg, R., Rosenqvist, R., & Johansson, P. (2012). Older teenagers' explanations of bullying. In *Child & Youth Care Forum*, 41(4) 327-342. doi:10.1007/s10566012-9171-0
- Thornberg, R., & Knutsen, S. (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 40(3), 177-192. doi: 10.1007/s10566-010-9129-z
- Thornberg, R. (2011a). 'She's Weird!—The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, 25(4), 258-267. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x
- Thornberg, R. A., Linköpings universitet, I. O., & Linköpings universitet, U. O. (2011b). Young people's representations of bullying causes. *The psychology of teen violence and victimization*, Volume 2 (p. 105). Praeger.
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311-327. doi:10.1002/pits.20472
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The good behavior game: 1969-2002. *Behavior modification*, 30(2), 225-253. doi:10.1177/0145445503261165
- Toby, J. (1983). Violence in school. *Crime and justice*, 4, 1-47. doi:10.1086/449085
- Trach, J., & Hymel, S. (2019). Bystanders' affect toward bully and victim as predictors of helping and non-helping behaviour. *Scandinavian journal of psychology*. doi:10.1111/sjop.12516
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24. doi:10.1108/17596599200900003
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. doi: 10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x
- Tyson, E. H., & Avant, F. L. & Washington, R.O. (2013). Continuing the Fight Against School Violence: Progress, Current Practices. I: See, L. A. (2013). *Human Behavior in the Social Environment from an African-American Perspective*. 421–443. Routledge.
- Utas Carlsson, K. (1999). *Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6*. Lund: Lund University.

- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Volk, A.A., Dane, A.V., & Marini, Z.A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4)327-343. doi:10.1016/j.dr.2014.09.001
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and violent behavior*, 36, 34-43. doi: 10.1016/j.avb.2017.07.003
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88. doi:10.1001/archpedi.161.1.78
- Warner, B.S., Weist, M., D. & Krulak, A. (1999). Risk Factors for School Violence. *Urban Education*, 34(1):52-68. doi: 10.1177/0042085999341004
- WHO, U., & Mathers, C. (2017). Global strategy for women's, children's and adolescents' health (2016-2030). *Organization*, 2016(9).
- Willman, A. & Makisaka, M. (2011) *Interpersonal Violence Prevention*. Washington. D.C., USA: World Bank Group.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272. doi: 10.1023/A:1011050217296
- Witkowska, E. (2005). *Sexual harassment in schools: Prevalence, structure and perceptions*. Doctoral dissertation, Karolinska Institute, Stockholm, Sweden.
- Wrethander Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Wright, G. (2017). How to Create Sustainable Nonviolence Curriculum in Public Schools in Sweden. *Creating a Sustainable Vision of Nonviolence in Schools and Society*, 162.
- Xie, H., Cairns, B. D., Cairns, R. B., Pepler, D. J., Madsen, K. C., & Webster, C. (2005). The development of aggressive behaviors among girls: Measurement issues, social functions, and differential trajectories. I: Pepler, D. J., Madsen, K. C., Webster, C. D., & Levene, K. S. (Eds.). (2005). The development and treatment of girlhood aggression. *The development and treatment of girlhood aggression* (105-136). Psychology Press.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315-330. doi: 10.1080/01425690301894
- Younan, B. (2018). A systematic review of bullying definitions: how definition and format affect study outcome. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research* 11(2) 109-115. doi: 10.1108/JACPR-02-2018-0347
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of advanced nursing*, 53(3), 311-318. doi:10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. doi:10.1177/0734282909344205
- Östberg, V., Modin, B., & Låftman Brolin, S. (2018). Exposure to School Bullying and Psychological Health in Young Adulthood: A Prospective 10-Year Follow-Up Study. *Journal of School Violence*, 17(2), 194-209. doi:10.1080/15388220.2017.1296770

Bilagor

Bilaga 1. Sammanställning av områden utpekade av Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes (2010) av vikt för skolklimat

Regler, säkerhet, och disciplin	Upplevd säkerhet Respekt för kamrater och myndighet Kunskap och rättvisa disciplinära åtgärder Förekomst av gäng
Akademiska prestationer	Prestation och erkännande Kunskapsteoretisk meningslöshetskänsla Skolnormer Undervisning Klassrumsarbetsro Prestationsutvärderingar
Sociala relationer	Lärare-elevrelationer Medmänskliga relationer Kamratrelationer Skolpersonalens hjälpsamhet
Skolfaciliteter	Skoltemperatur Classroomsstruktur Ljudnivå Skola, klassrum, och områdets tillstånd Skoldekorationer
Skolsamhörighet	Ivriga, entusiastiska och engagerade elever Känslor om skolan Eleverna känner sig uppskattade för deras insatser

Bilaga 2. Översikt av mobbningsprogram med fokus på kontext-, grupp- och gruppdynamiskt samt individuella och beteendeinriktade.

Teoretisk utgångspunkt	Namn	Ursprung s-land	Upphovsman	Centrala utgångspunkter	Bedriven forskning
Kontextuellt inriktade	Dutch Anti-Bullying Program	Nederländerna	1995 gick skolor, lärare och föräldraorganisationer med i en gemensam ansträngning för att utveckla nationella antimobbings riktlinjer för skolor.	Använder a) en anti-mobbings utbildning för lärare; b) genomförande av en mobbning kartläggning; c) instiftande av lokal anti-mobbings regler och en anti-mobbning skolpolicy; d) fokus på en ökad övervakning; samt f) genomförande av informationsmöten för föräldrar där metodens olika delar presenteras och förklaras för att uppnå förståelse och ett gemensamt fokus både för skola och hem.	Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2006).
Kontextuellt inriktade	Step to Respect	USA	Sherry Catron Burke kommitté för barn	Använder en hela-skolan ansats för att på så sätt främja normer och skapa och stärka skolpolicy mot mobbning och få eleverna att ha ett respektfullt beteende. Programmet ska: a) öka personalens medvetenhet genom särskilt riktade informations- och utbildningsmöten, b) främja ett ökat socialt ansvarstagande, samt c) öka kunskaperna om hur sunda relationer främjas av sociala och emotionella färdigheter, vilka alltså tränas. Programmet består av personal- och familjeutbildningsmanualer, en programguide och lektionsbaserade kursplaner för årskurs tre till sex Komponenter: Ett positivt skola Socialt och emotionellt lärande för studenter	Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Low, S., Brown, E., & Smith, B. (2011).
Kontextuellt inriktade	KiVa Skola	Finland	Åbo universitet	Inkluderar pedagogiskt material för elever, lärare och föräldrar, särskilda lektioner, disciplinära strategier, handhavande av mobbade och mobbare, elever som aktiva medverkan och som aktörer, klassrums- och skolregler. Inkluderar också Internet och virtuella inlärningsmiljöer (t ex datorspel mot mobbning) med syfte på att förbättra elevernas attityder mot mobbning. Komponenter: Allmänna riktar sig till skolans elever och syftar till att påverka gruppens normer samt att stödja alla elevers färdigheter att agera på ett konstruktivt sätt. Syftet är även att eleverna tar ansvar genom att inte uppmuntra mobbning, samt försvara utsatta elever. De specifika åtgärderna används när mobbning förekommer.	Kärnä, A., Voeten, M., Little, Y., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Persson, M., Wennberg, L., Beckman, L., Salmivalli, C., & Svensson, M. (2018). Herkama, S., & Salmivalli, C. (2018).

Kontextuellt inriktade	Friends	Sverige	Stiftelsen Friends	<p>Jobbar tvärvetenskapligt, med en kombination av forskning och beprövad erfarenhet. En annan viktig komponent är samverkan med olika aktörer i samhället.</p> <p>Inkluderar skolans elever i arbetet med att skapa en positiv arbetsmiljö fri från mobbning, kränkning och diskriminering.</p> <p>Programmet innehåller: personalutbildning, uppföljning och utvärdering av mobbningsfall, relationsfrämjande insatser elev-elev, kamratstödjare, pedagogiskt material samt föräldrainformation eller utbildning</p>	
Kontextuellt inriktade	Skolkomet	Stockholms stad, Sverige	FoU- enheten i Stockholm i samarbete med Uppsala universitet och University of Arizona, Tucson, USA.	Bygger på social inlärningsteori. Ger Karlberg, M. (2011). lärare verktyg för att hantera barn med utagerande beteenden, svårigheter med koncentration och uthållighet.	
Grupp- och grupp-dynamiskt inriktade	Gemensamt bekymmer metoden	Sverige	Anatol Pikas	<p>Är en terapeutisk medling där mobbaren och offer ska komma med förslag på lösning. Programmet är upplagd i fem faser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Samtal med mobbare 2. Samtal med offer 3. Samtal med mobbarna 4. Samtal med mobbarna och offer 5. Samtal med mobbarna och offer då de lever i sänja. 	<p>Pikas, A. (2002).</p> <p>Rigby, K. (2005).</p>
Grupp- och grupp-dynamiskt inriktade	No Blame Approach	Storbritannien	Barbara Maines och George Robinson	Har ett tydligt fokus på elevernas känslor. Metoden är uppbyggd med hjälp av sju olika steg: 1) intervju med offret, 2) planeringen av ett möte med alla inblandade elever, 3) förklaring av problemet, 4) få alla inblandade elever att känna att de delar problemet, 5) identifiering av lösningen, 6) få elever att agera, och avslutningsvis vii) att träffa eleverna igen efter en vecka.	Maines, B., & Robinson, G. (1994).
Grupp- och grupp-dynamiskt inriktade	Assertivens Training metoden	USA	Utvecklades till en början för personer med psykosociala problem. Användes under 1970-talet under kvinnorörelse för att stärka kvinnors tro på sig själva.	Metoden består av en uppsättning olika tekniker, vilka sägs formulerade utifrån de universella principer som framkommer i de mänskliga rättigheterna. Metoden sägs främst vara anpassad för att användas för mindre grupper av elever i en klass. Metoden är upplagd som en utbildning för elever där de lär sig att stå upp för sina rättigheter. För att få delta i denna utbildning krävs det att eleven bli nominerad av kamrater, lärare eller föräldrar	Tankamani, N., & Jalali, M. (2018).
Grupp- och grupp-dynamiskt inriktade	PATHE	USA	Utvecklades av Byrån för ungdomsrätt och	skoldisciplinär intervention med fokus på att förändra beslutsprocesser och myndighetsstrukturer i skolornas interna organisering.	<p>Gottfredson, D. C. (1986).</p> <p>Kumpfer, K., Turner, C., & Alvarado, R. (1991).</p>

			förebyggande av brottslighet (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention)		
Grupp- och grupp-dynamiskt inriktade	Resource Officer	USA	Uppkom i Flint, Michigan på 50-talet då polisen involverades i skolan.	Fokus ligger på skolan och den disciplinära hanteringen i skolan. Programmet har som idé att om skolan placerar ut uniformerad polis i hög- och mellanstadieskolor leder det till att skolans säkerhet enklare kan upprätthållas.	Johnson, I. M. (1999). Girouard, C. (2001).
Grupp- och grupp-dynamiskt inriktade	Olweusprogrammet	Norge	Olweus gruppen vid Hemilsenteret, Universitet i Bergen.	Programmet syftar till att ändra elevernas beteenden. Komponenterna är insatser på skolnivå, klassrumsnivå och individnivå. Utgår från fyra principer som de vuxna på skolan (och gärna hemma) ska följa: visa värme och intresse för eleverna samt vara involverad i deras liv, sätta tydliga gränser för vad som är oacceptabelt beteende, konsekvent använda icke-fysiska och icke negativa bestraffningar när reglerna bryts och fungera som goda förebilder och vara auktoritära.	Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Farrell, A. D., Sullivan, T. N., Sutherland, K. S., Corona, R., & Masho, S. (2018).
Individuella och beteende-inriktade	<i>Safe Dates Program</i>	USA	Vangie Foshee verksam vid North Carolina Universitet	Syftet med programmet är specifikt att förändra beteenden hos ungdomar när de "dejar". Interventionerna i skolan består av en teater utförd av kamrater, affischtävling och 10 lärarledda lektioner där normer kring dejting och våld, könsstereotyper och konfliktkunskap undervisas. Komponenterna är dels primärt förebyggande som inträffar när våldet förhindras och främjas genom skolaktiviteter. Dels sekundärt förebyggande som är när offren slutar bli utsatta eller att förövarna slutar att vara våldsamma och främjas genom skol- och samhällsaktiviteter.	Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Suchindran, C., Benefield, T., & Linder, G. F. (2005). Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Linder, G. F., Benefield, T., & Suchindran, C. (2004).
Individuella och beteende-inriktade	<i>Interpersonal Problem-Solving Skills Numera I Can Problem Solve</i>	USA	Myrna B. Shure och George Spivack	Målgruppen är förskolebarn så unga som fyra år gamla. Pedagogerna använder kognitiv träning med små barngrupper. Metoden går ut på att pedagogerna hjälper barnen att hitta lösningar på upplevda problem och på så sätt tränas barnen i att hitta sätt att uppfylla sina mål. Barnen får också hjälp med att bli medvetna om sitt beteende.	Shure, M. B. (2001). Donahoe, C. P., Carter, M. J., Bloem, W. D., Hirsch, G. L., Laasi, N., & Wallace, C. J. (1990).
Individuella och beteende-inriktade	<i>Anger Control Training</i>	USA	Eva L. Feindler och hennes forskningsgrupp vid Adelphi Universitet.	Målgruppen är pojkar i högstadietiden. Metoden innebär att en utbildningsterapeut möter pojkarna under 10 sessioner där de analyserar det som getts benämningen provokationscykeln. Cykeln inleds med ilska, aggressiva reaktioner, och därefter den aggressiva händelsen. Denna cykel	Feindler, E. L., Marriott, S. A., & Iwata, M. (1984). Sukhodolsky, D. G., Smith, S. D., McCauley, S. A., Ibrahim, K., & Piasecka, J. B. (2016).

				anses hjälpa elever att hitta ledtrådar till varför de blir arga, varför incidenten tar en aggressiv form, samt vilka konsekvenserna blir av beteendet. Detta görs genom skriftliga loggar i syfte att träna eleverna att uppnå egenkontroll samt att de tränas i att ändra sitt beteende genom att hitta alternativa beteenden i stället för att ta till våld	
Individuella och beteende-inriktade	<i>Good Behavior Game</i>	USA	American Institutes for Research	Målgruppen är barn på lågstadiet där metoden går ut på att belöna grupper av elever då de uppvisar gott uppförande. Det som är idén med metoden är att man genom kamrattryck skapar ett bättre klimat eftersom gruppen inte får någon belöning om inte alla uppför sig enligt gällande normer och regler. Det innebär att det blir ett omfattande kamrattryck på individen om att uppföra sig väl	Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). Embry, D. D. (2002).
Individuella och beteende-inriktade	Lion Quest	USA	Dateras tillbaka till 1975 när en tonåring som heter Rick Littlesina startade en enkät på sin high school. Han blev sedermera chef för International Youth Foundation. 1984 fick de bidrag från Lions Clubs International Foundation för att sprida programmet.	Syftet är att fostra etiskt tänkande och moraliska individer som kan stå för åsikter.	Drolet, M., Arcand, I., Ducharme, D., & Leblanc, R. (2013).

Bilaga 3. Intervjuprotokoll

Första sida

INTERVJUMALL (H/G/V) Kön:

Inledning av intervjun

Hej!

Jag heter (*namn*) och går på högskolan och har fått en uppgift att göra några intervjuer med elever/studenter.

Det jag skulle vilja prata med dig om är våld. Vad tänker du på när jag säger ordet våld? Allt Vad är våld för dig?

Anteckna IP:s definition:

Precis. Våld kan vara (**Upprepa IP:s definition**). Det kan också vara saker som att använda vapen, slå någon eller att knuffas. Nu tänker jag fråga dig om du varit med något sådant.

Du behöver inte berätta något som du inte vill eller tycker är jobbigt. Förstår du?

(**Vänta på IP:s medgivande**)

(**Upprepa våldsdefinition**)

Kan du berätta om någon gång du varit med om detta?

Du kan ha slagit någon eller knuffats eller blivit knuffad själv.

Jag kommer att skriva ner vad du berättar medan du pratar.

Påminnelse

Om IP undrar om dina studier förklara det utan att bli långrandig.

Om IP börjar berätta om händelse försök få IP att definiera våldet händelserna.

Om IP säger något allmäntligt "göra illa någon" be då om 3-5 exempel.

Bekräfta inte en felaktig definition. "

"Vida" perspektivet på våld u. pekpinnar!

Här börjar själva intervjun.

Använd IP:s definitioner om de går trögt. Om IP rabblar upp f. händelser så be IP att berätta om den som IP kommer ihåg bäst

Berätta om en våldshändelse

Hur började det:

*Påminnelse:
Vem
Vad hände först
Var*

Händelseförlopp:

*Medel
Utfall
Avbruten
Åskådare*

Orsaken enligt IP:

*Varför
Provokation*

Typ av våldshändelse

Enkel
Cyklisk
Spiral
Historisk
Svårt att bedöma

Upprepad händelse

Aldrig eller nästan aldrig
1-2 gånger per år
1-2 gånger per månad
1-2 per vecka
Nästan varje dag

Om upprepad händelse:

Pågår sedan / Pågick i:
—
dagar/veckor/månader/år

**Traumatiskt för IP?
(Din bedömning)**

Ja Nej Vet ej

Hände för: ___ dagar/ veckor/ månader /år sedan

Myndig	Omyndig
Händelse 1 och 2	

Skola	Ej skola
Händelse 3	

IPs ROLL I HANDLINGEN:
Initiativtagare / Motpart / Åskådare

ANTAL
1
2
3->

KÖN
M
F
M/F

ÅLDER:
(Äldsta)

ÅLDER:
(Äldsta)

KÖN
M
F
M/F

ANTAL
1
2
3->

Relation:
Ingen
Bekant
Kamrat
Familj
Vet ei



MEDEL
Slag (flera)
Spark (ar)
Kontakt
Föremål
Vapen

(Ett eller flera alternativ)

MEDEL
Slag (flera)
Spark (ar)
Kontakt
Föremål
Vapen
Inget

(Ett eller flera alternativ)

UTFALL
Inget
Panik/Rädsla
Smärta
Skada
Annat:
(Ett eller flera alternativ)

UTFALL
Inget
Panik/Rädsla
Smärta
Skada
Annat:
(Ett eller flera alternativ)

Avbrutet Ja/Nej/Vet ej Av vem:

Vuxen i närheten
Ja
Nej

Åskådare
Ja
Nej

Tid på dygnet:

Var
I hemmet
Nära hem
Gata/torg
Idrottsevenemang
Skola klassrum
Skola gård/Annat
Skola till/från

Baksida

Uppgifter om IP

IPs ålder:

Kön och ålder på syskon:

12

Idrottar eller har idrottat? Vilken(a)

Om intervjun

Längd på intervjun:

Verkar IP trovärdig? (Ja/Nej/Svårt att bedöma):

Svårt att hinna anteckna? (Ja/Nej):

Övriga kommentarer:

Intervjuarens namn:

Skola
Årskurs
Klass
ElevID

Bilaga 4. Personalenkäter

1. Hur upplever du utformningen av kommunmodellen?
2. Mycket dåligt
 - a. Ganska dåligt
 - b. Ganska bra
 - c. Mycket bra
3. Vad har varit positivt för dig i deltagandet av kommunmodellen?
4. Vilken personlig nytta har kommunmodellen haft för dig?
5. Vad har du lärt dig genom att delta i kommunmodellen?
6. Vad har kommunmodellen bidragit med för din skola?
7. Har kommunmodellen lett till att ni arbetat mer strukturerat?
 - a. Ja
 - b. Nej
 - c. Vet ej
8. Har Gävlemodellen lett till att nya nätverk skapats?
 - a. Ja
 - b. Nej
 - c. Vet ej
9. På vilket sätt bidrar nätverken med arbetet mot kränkningar och diskriminering?
10. Har nätverken varit till nytta för arbetet på din skola?
11. På vilket sätt har din skola arbetat utifrån framgångsfaktorerna som kommunmodellen lyfter?
 - a. Systematik
 - b. Hela-skolan ansats
 - c. Skolklimat
 - d. Elevers delaktighet
12. Tycker du att klimatet på skolan har förbättrats?
13. Tycker du att fler på skolan engagerar sig i frågor kring kränkningarna och diskriminering efter detta år med kommunmodellen?
14. Vad har ni fördjupat er inom efter utbildningarna?
15. Har kommunmodellen förankrats på hela skolan?
16. Har ni i skolan arbetat utifrån kartläggningsresultatet?
17. Vilka specifika insatser har gjorts utifrån resultatet?
18. Har kartläggningen varit en hjälp för skolans arbete mot kränkningar och diskriminering?
19. Vad behöver förbättras för att den ska bli ett bättre redskap för skolans arbete mot kränkningar och diskriminering?
20. Vad skulle du vilja lägga till i enkäten?
21. Vad skulle du vilja ta bort från enkäten?
22. Vilken är din roll i kommunmodellen?
 - a. Skolledare
 - b. Personalutbildare
 - c. Trygghetsteam
 - d. Både personalutbildare och trygghetsteam
23. På vilket sätt har du som skolledare stöttat personalen för att möjliggöra arbetet på ett bra sätt?
24. På vilket sätt har du stöttat:
 - a. Trygghetsteam
 - b. Personalutbildare

25. Vad ser du som skolledare nödvändigt för att kommunmodellen fortsätter på din skola?
26. Ser du som skolledare detta som ett projektår där ni återgår till ert tidigare sätt att arbeta mot kränkningar och diskriminering?
27. Ser du kommunmodellensom en förankring och fortsättning på din skola?
28. På vilket sätt kommer ni att fortsätta arbetet med kommunmodellen?
29. Har du som personalutbildare haft möjlighet att utbilda kollegor?
30. Finns det förutsättningar för ett effektivt arbete som personalutbildare?
31. Är rollfördelningen mellan personalutbildare och övrig personal tydlig?
32. Har trygghetsteamet ändrat sitt arbete efter utbildningen?
33. Finns förutsättningar för ett effektivt arbete inom trygghetsteamet?
34. Är rollfördelningen mellan trygghetsteamet och övrig personal tydlig?
35. Vad skulle förbättra arbetet inom trygghetsteamet?
36. Har det varit svårt att kombinera olika roller?
37. Kan du ge några exempel.
38. Om du hade fått välja i dag, hade du heller velat ha en roll i stället för fler?

Bilaga 5. Frågor som användes från enkäten i Artikel IV

Några frågor om Dig

Jag är:

- ☐ Pojke
- ☐ Flicka

Vilket stadium går du på?

- ☐ Mellanstadiet
- ☐ Högstadiet

* Har du blivit hånad, retad eller kallad elaka saker av andra elever?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin

- ☐ Nej, det har inte hänt mig
- ☐ Någon gång
- ☐ Ett par gånger i månaden
- ☐ Ett par gånger i veckan
- ☐ Nästan varje dag

Varför tror du att du blivit retad, hånad eller kallad elaka saker?

Markera i en av cirkelarna

- ☐ Det var bara på skoj
- ☐ För att jag var osams/bråkade med några elever
- ☐ Det var för att såra mig, göra mig ledsen
- ☐ Vet faktiskt inte

När blev du retad, hånad, kallad elaka saker?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin
OBS! Här kan du sätta flera kryss

- ☐ Kommer inte ihåg
- ☐ I klassrummet när läraren var där
- ☐ I klassrummet utan lärare
- ☐ I omklädningsrummet, i matsalen
- ☐ På skolgården, vid toaletterna, i korridoren
- ☐ På vägen till eller från skolan, på skolbussen
- ☐ Efter skolan på fritiden

* Har andra elever försökt få skolkompisar att tycka illa om dig genom att säga dåliga saker om dig?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin

- ☐ Nej, det har inte hänt mig
- ☐ Har ingen aning
- ☐ Någon gång
- ☐ Ett par gånger i månaden
- ☐ Ett par gånger i veckan
- ☐ Nästan varje dag

Varför tror du andra elever har försökt att få skolkompisar att tycka illa om dig genom att säga dåliga saker om dig?

Markera i en av cirkklarna

- ☐ Det var bara på skoj
- ☐ För att jag var osams/bråkade med några elever
- ☐ Det var för att såra mig, göra mig ledsen
- ☐ Vet faktiskt inte

När försökte andra elever få skolkompisar att tycka illa om dig genom att säga dåligt saker om dig?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin

OBS! Här kan du sätta flera kryss!

- ☐ Kommer inte ihåg
- ☐ I klassrummet när läraren var där
- ☐ I klassrummet utan lärare
- ☐ I omklädningsrummet, i matsalen
- ☐ På skolgården, vid toaletterna, i korridoren
- ☐ På vägen till eller från skolan, på skolbussen
- ☐ Efter skolan på fritiden

* Har andra elever använt Internet, mobilen eller e-post för att skicka och sprida elaka meddelanden eller bilder om dig?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin

- ☐ Nej, det har inte hänt mig
- ☐ Vet inte
- ☐ Någon gång
- ☐ Ett par gånger i månaden
- ☐ Ett par gånger i veckan
- ☐ Nästan varje dag

Varför tror du att andra elever har skickat, spridit elaka meddelanden, bilder om dig?

Markera i en av cirkklarna

- ☐ Det var bara på skoj
- ☐ För att jag var osams/bråkade med några elever
- ☐ Det var för att såra mig, göra mig ledsen
- ☐ Vet faktiskt inte

När använde andra elever Internet, mobilen eller e-post för att skicka och sprida elaka meddelanden eller bilder om dig?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin
OBS! Här kan du sätta flera kryss!

- ☐ Kommer inte ihåg
- ☐ I klassrummet när läraren var där
- ☐ I klassrummet utan lärare
- ☐ I omklädningsrummet, i matsalen
- ☐ På skolgården, vid toaletterna, i korridoren
- ☐ På vägen till eller från skolan, på skolbussen
- ☐ Efter skolan på fritiden

* Har du blivit utfrysst eller utstött av (inte fått vara med) andra elever?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin

- ☐ Nej, det har inte hänt mig
- ☐ Någon gång
- ☐ Ett par gånger i månaden
- ☐ Ett par gånger i veckan
- ☐ Nästan varje dag

Varför tror du att du blivit utstött, utfrysst?

Markera i en av cirkelarna

- ☐ Det var bara på skoj
- ☐ För att jag var osams/bråkade med några elever
- ☐ Det var för att såra mig, göra mig ledsen
- ☐ Vet faktiskt inte

Var blev du utfrysst eller utstött av (inte fått vara med) andra elever?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin
OBS! Här kan du sätta flera kryss!

- ☐ Kommer inte ihåg
- ☐ I klassrummet när läraren var där
- ☐ I klassrummet utan lärare

- ☐ I omklädningsrummet, i matsalen
- ☐ På skolgården, vid toaletterna, i korridoren
- ☐ På vägen till eller från skolan, på skolbussen
- ☐ Efter skolan på fritiden

* Har andra elever knuffat, hållit fast dig?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin

- ☐ Nej, det har inte hänt mig
- ☐ Någon gång
- ☐ Ett par gånger i månaden
- ☐ Ett par gånger i veckan
- ☐ Nästan varje dag

Varför tror du att du har blivit knuffad, fasthållen?

- ☐ Det var bara på skoj
- ☐ För att jag var osams/bråkade med några elever
- ☐ Det var för att såra mig, göra mig ledsen
- ☐ Vet faktiskt inte

När knuffade eller höll andra elever fast dig?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin
OBS! Här kan du sätta flera kryss!

- ☐ Kommer inte ihåg
- ☐ I klassrummet när läraren var där
- ☐ I klassrummet utan lärare
- ☐ I omklädningsrummet, i matsalen
- ☐ På skolgården, vid toaletterna, i korridoren
- ☐ På vägen till eller från skolan, på skolbussen
- ☐ Efter skolan på fritiden

* Har andra elever hotat att slå dig?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin

- ☐ Nej, det har inte hänt mig
- ☐ Någon gång
- ☐ Ett par gånger i månaden
- ☐ Ett par gånger i veckan
- ☐ Nästan varje dag

Varför tror du att du blivit hotad med stryk?

Markera i en av cirkklarna

- ☐ Det var bara på skoj
- ☐ För att jag var osams/bråkade med några elever
- ☐ Det var för att såra mig, göra mig ledsen
- ☐ Vet faktiskt inte

Var, på vilken plats, har du blivit hotad med stryk på?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin
OBS! Här kan du sätta flera kryss!

- ☐ Kommer inte ihåg
- ☐ I klassrummet när läraren var där
- ☐ I klassrummet utan lärare
- ☐ I omklädningsrummet, i matsalen
- ☐ På skolgården, vid toaletterna, i korridoren
- ☐ På vägen till eller från skolan, på skolbussen
- ☐ Efter skolan på fritiden

* Har du blivit slagen eller sparkad av andra elever?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin

- ☐ Nej, det har inte hänt mig
- ☐ Någon gång
- ☐ Ett par gånger i månaden
- ☐ Ett par gånger i veckan
- ☐ Nästan varje dag

Varför tror du att du har blivit slagen, sparkad?

Markera i en av cirkklarna

- ☐ Det var bara på skoj
- ☐ För att jag var osams/bråkade med några elever
- ☐ Det var för att såra mig, göra mig ledsen
- ☐ Vet faktiskt inte

Var någonstans har du blivit slagen eller sparkad av andra elever?

Frågan handlar om vad som har hänt denna termin
OBS! Här kan du sätta flera kryss

- ☐ Kommer inte ihåg
- ☐ I klassrummet när läraren var där
- ☐ I klassrummet utan lärare

- ☐ I omklädningsrummet, i matsalen
- ☐ På skolgården, vid toaletterna, i korridoren
- ☐ På vägen till eller från skolan, på skolbussen
- ☐ Efter skolan på fritiden

* Jag går på högstadiet årskurs 7-9

- ☐ Ja
- ☐ Nej

* Har andra elever tafsat på dig på ett sexuellt sätt?

Frågan handlar om vad som hänt under denna termin

- ☐ Nej, det har inte hänt mig
- ☐ Någon gång
- ☐ Ett par gånger i månaden
- ☐ Ett par gånger i veckan
- ☐ Nästan varje dag

Varför tror du att andra har tafsat på dig?

Markera i en av cirkelarna

- ☐ Det var bara på skoj
- ☐ För att jag var osams/bråkade med några elever
- ☐ Det var för att såra mig, göra mig ledsen
- ☐ Vet faktiskt inte

Var, på vilken plats, har du blivit tafsad på?

Frågan handlar vad som hänt under denna termin

OBS! Här kan du sätta flera kryss

- ☐ Kommer inte ihåg
- ☐ I klassrummet när läraren var där
- ☐ I klassrummet utan lärare
- ☐ I omklädningsrummet, i matsalen
- ☐ På skolgården, vid toaletterna, i korridoren
- ☐ På vägen till eller från skolan, på skolbussen

Bilaga 6. Över och underordnade kategorier

Kategorier	Subkategorier	Citat/utdrag från dagboksanteckningar
<u>Problemidentifikation</u>	<p>Skolverket lyfte kamratstödjarverksamheten som kontraproduktivt.</p> <p>Skolorna vet inte hur de ska hantera Skolverkets rapport.</p> <p>Skolorna har använt flera program som finns på marknaden.</p>	<p>Kamratstödjarverksamheten, i dess nuvarande form, bör avskaffas.</p> <p>Åtgärderna bör utgå från skolorna själva.</p> <p>Praktikerna och skolorna bör uppnå emancipation och inte vara beroende av styrgruppen eller olika program.</p>
<u>Projektplan</u>	<p>Lärarnas frirum</p> <p>Strategimöte.</p>	<p>Utbildningsinsatserna kan inte uppfattas som "top down" trots att det är ett obligatorium att arbeta förebyggande och åtgärdande mot mobbing och kränkande behandling.</p> <p>Utbildningsinsats kan uppfattas som en "top down" därför anser styrgruppen att strategimöte är lämpligare. Vi har hela tiden talat om emancipation och autonomi. Det är viktigt att inte glömma vår roll i projektet som är stödjande och initierande men arbetet ska göras på skolorna av praktikerna.</p>
<u>Problemlösning</u>	<p>Stödja skolorna</p> <p>Utgå från forskning och styrdokument</p> <p>Skilnad mellan pojkar och flickor.</p> <p>Bistå praktikern med litteratur</p> <p>Strategimöten</p>	<p>Vilka insatser fungerar enligt Rapport 353.</p> <p>Dessa bör vara utgångspunkten i interventionsprojektet.</p> <p>Det är extra viktigt att all personal får utbildning om mobbningskunskaper som finns mellan pojkar och flickor.</p> <p>Styrdokumentet och Skolverkets publikationer bör vara litteraturen som praktikerna ska få. Det ska utgå från det som finns publicerat kring skolans förebyggande, främjande, upptäckande och åtgärdandearbete.</p> <p>Strategimötena till alla skolledare och 3-5 personal från varje skola den 5/9-2012.</p> <p>Strategimöte för trygghetsteam den 20/9 och för personalutbildare den 25/10.</p> <p>Strategimöte 2 den 13/11 för alla skolledare, trygghetsteam, personalutbildares samt 3-5 personal från varje skola.</p>

<u>Styrgruppsmedlemmarnas insatser</u>	Olika roller på olika nivåer	BIG gruppleddare ska hålla i föreläsningarna och ha rollen som handledare. Skolchefen ser till att frigöra datum för skollädaarna. Simonsson ansvarar för dataanalys och hantering av elevenkät. Jag beforskar insatsen vilket ger den legitimitet då det blir ett forskningsbaserat projekt. Gill ger legitimitet åt alla beslut som fattas i form av utbildningsinsatser och genomförande av projektet
<u>Kartläggning</u>	Skolverkets enkät T3 Enkät till praktikerna	Skolverkets enkät har använts i forskningssammanhang och utmanar inte begreppet mobbning. Mobbning yttrar sig på olika sätt. Enkäten kartlägger fysisk, psykisk, nät- och sexuell mobbning, Kränkning, diskriminering och trakasserier. Även skolans klimat kartläggs V. 42 och 17 genomförs kartläggning på skolorna och v. 45 och 18 meddelas resultat av kartläggningen på respektive skola. Att genomföra en kartläggning på yngre elever är beroende av praktikerna. Styrgruppen kan stötta men inte genomföra kartläggning på yngre elever. Praktikerna får svara på en enkät efter varje insats som görs av styrgruppen. Detta blir en formativ utvärdering. Efter läsåret uppmanas praktikerna att svara på en summativ utvärdering där de utvärderar, dels interventionsprojektet och dels sina egna insatser. Denna utgår från Gävlemodellens utgångspunkter.
<u>Strategimötenas innehåll</u>	litteratur Omfattande information Tid Diskussioner	"Relevant innehåll". Begreppsdefinitioner och styrdokument. Beskrivning av Skolverkets rapport och hur skolan kan jobba steg för steg. "Mycket information att smälta på en dag" "Proffsig men för många delat att jobba med i arbetsuppgifterna, det blir övermäktigt och stresskänsla" "Man känner att kunskaperna fastnat." "Ge mer tid till gruppens eget arbete" "Bra men för lite tid för diskussionerna men det är svårt att få till vid första möte"

		Diskussioner är viktiga och kanske viktigast. Trygghetsteamet behöver diskutera hur det ska arbeta och organisera sitt arbete.
<u>Organisering</u>	Teman Placering	"Mycket bra igångsättning och draghjälp." "bättre struktur på vad vi skulle kunna göra". Praktikerna vill sitta skolvis.
<u>Stöd</u>	Stöd på makronivå Stöd på mikronivå	Huvudman måste stötta skolorna med det förebyggande och främjande arbete. "Bra stöd i det fortsatta arbetet på skolorna". "Rektorn måste vara med på tåget annars prioriteras annat arbete, så som kunskapskraven"
<u>Emancipation</u>	Frihet att själv bestämma Trygghet i sig själv	"Använda metoder som bygger på forskning." "Att äntligen kunna sätta sig in i trygghetsarbetet." "Fått verktyg för vidare arbete på skolan." "Jag upplever en större trygghet i vem som skall göra vad och detta leder till att jag känner att jag själv kan utföra ett bättre trygghetsarbete då jag känner mig säkrare och minder ensam i ärendet." "Jag känner mig säkrare och tryggare i diskussioner. Jag har mer på fötterna, inte bara en känsla"
<u>Delaktighet</u>	Alla deltar Samma deltagare vid olika möten	Antal deltagare är många vilket är bra i och med hela-skolan ansats. " Gäller att få alla personal att inse hur viktig det här är för elevernas framtid, bra skolgång – bra framtid." Praktikernas roller måste tydliggöras. Kan vara svårt när de är både trygghetsteam och personalutbildare "Trygghetsteamens roll kan behöva ett förtydligande."
<u>Utfall i skolan</u>	Kunskap påverkar skolan	Att veta vad som fungerar gör praktikerna tryggare i vad de gör. " Vi har diskuterat elevernas språkbruk och fört diskussioner i mentorsgrupperna. Eleverna bidrar till skapandet av likabehandlingsplan [och] föreslår främjande insatser." " [Vi har en aktivitet] där eleverna uppmuntrades i att inte verbalt kränka varandra. Alla elever la en ärtä i en burk när de inte hade sagt något kränkande till någon annan."

